



Les cours de Babel : de la diversité des cours et des pratiques en design

Azelle Dall'Armellina

► To cite this version:

Azelle Dall'Armellina. Les cours de Babel : de la diversité des cours et des pratiques en design. Art et histoire de l'art. 2014. dumas-01064167

HAL Id: dumas-01064167

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01064167>

Submitted on 15 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES
COURS
DE DE LA DIVERSITÉ DES
ENSEIGNEMENTS ET DES
PRATIQUES EN DESIGN
BABEL

Table des Matières

Avant propos -----	5
Introduction -----	7
I. Précisions historiques et linguistiques -----	11
1. Revenir à l'histoire -----	13
2. Instruire, éduquer, former -----	13
3. L'individu efficace et placé -----	15
4. Écoles d'art et de design, ou écoles d'arts appliqués ? -----	17
II. Modèles pédagogiques en arts appliqués dans 3 ministères : différents profils d'étudiants ? -----	19
1. Ministère de l'éducation nationale : des formations encadrées et suivies -----	21
2. Ministère de la culture et de la communication : à profils particuliers enseignements particuliers -----	27
3. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : promoteur d'une approche théorique et critique -----	32
4. Des écoles conjointement gérées : amener le design au carrefour des pratiques -----	36
III. Un modèle pédagogique alternatif ? -----	38
1. Du vertical à l'horizontal -----	40
2. Emancipation intellectuelle et logique de formation -----	47
3. La théorie des intelligences multiples : au coeur d'un nouveau projet pédagogique -----	50
4. Vers un nouveau mode de recrutement et d'évaluation -----	54
5. Aborder l'apprentissage par les hypermédias ? -----	55
Ouverture -----	62
Le mot de la fin -----	66
IV. Entretiens -----	69
1. Olivier Duval -----	70
2. Dominique Doulain -----	80
3. Joel Paubel -----	86
4. Loic Horellou -----	92
Bibliographie -----	95
Webographie -----	98

Remerciements chaleureux à...

ma famille pour son soutien, et particulièrement à mon père pour ses relectures nombreuses et attentives, justes et bienveillantes,

Pierre Damien Huyghe, Annie Gentès et Françoise Parfait pour la précision, la rigueur, et la justesse de leur propos chacun dans leur domaine,

Olivier Duval, Joel Paubel, Loic Horellou et Dominique Doulain pour m'avoir accordé de leur temps, et ouvert les portes des coulisses de la pédagogie qu'ils pratiquent,

mes ami(e)s pour leur critiques et leurs remarques,

aux étudiants de MANAA à l'ENSAAMA, de DMA métal et bois de l'école Boulle, de l'ENSCI, de l'ESAD de Reims, et de l'ENSAD pour leur participation au débat sur une école d'arts appliqués idéale.

Avant Propos

« Quiconque écrit s'engage. »

Thomas Corneille

J'ai fait des études supérieures en design, et je ne serai pas designer.

Après cinq ans d'études « autour du design », entre productions réelles -effectives et caractérisées d'objets utile(isables) et use(ables)- et productions textuelles, caractérisées de recherche, je cherche encore ma place.

Après une formation de trois ans, sanctionnée par un Diplôme National d'Arts Plastiques (DNAP) à l'école nationale supérieure d'art et de design de Reims, école publique dépendant du ministère de la culture et de la communication, j'ai pu intégrer l'université Paris 1 Panthéon Sorbonne puisque mon diplôme de praticienne du design est reconnu comme une Licence par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le système de l'enseignement supérieur français est relativement perméable et permet le passage d'une formation à une autre, tant que les intitulés des diplômes sont équivalents.

Entre le « design objet/Espace » proposé à Reims, le « design packaging/objet graphique » des écoles du ministère de l'éducation nationale et le « design et environnements » dispensé à la Sorbonne, quelle place doit occuper le praticien ? Et le penseur ? D'ailleurs doivent-ils être deux figures distinctes ? Quelles sont les orientations des uns, et des autres ministères, directeurs, enseignants, étudiants ? Quels apprentissages du design dispense-t-on en France en 2014, et pour quels pratiques ?

Le design m'intéresse depuis son intérieur, c'est à dire depuis son enseignement, et c'est un état des lieux critique que je tenterais de mettre en place ici, en m'appuyant sur les différents traitements de « l'apprendre » dépendant des différents ministères de tutelle des établissements d'enseignement du design.

Introduction

Dans le domaine artistique, qui a une propension à envisager un autre mode d'enseignement que le modèle académique, de nombreuses écoles ont essayé de redéfinir, d'adapter ou même d'inventer une manière différente d'enseigner. Le succès du Bauhaus réside par exemple dans son intention d'adapter son enseignement à la double exigence de l'art et de l'industrie. Walter Gropius s'empare en effet du contexte d'après guerre qui est le sien pour imaginer une nouvelle forme de société, dans laquelle l'école est un moteur d'innovation esthétique et sociale. Une école alternative prend en effet tout son sens lorsqu'elle s'inscrit dans un contexte d'émancipation ou de crise, alors aujourd'hui, de quels comportements l'école de design pourrait-elle devenir l'alternative ?

Les économistes s'accordent à le dire, le modèle du capitalisme vit depuis 2007 une crise économique sans précédent. Cette crise repose sur une contradiction fondamentale de ce système, entre la nécessité de créer sans cesse de nouveaux marchés pour vendre une production en hausse constante, et le fait que la création de ces marchés engendre de nouveaux producteurs, qui vont accélérer à leur tour ce besoin de nouveaux marchés. En somme l'homme se retrouve mis au cœur d'un système du « toujours plus » qu'il ne parvient plus à maîtriser. Le rôle d'une école de design alternative aujourd'hui résiderait dans l'analyse, la compréhension, et l'absorption - ou le détournement - de ce postulat. Quelles questions faut-il se poser, lorsqu'on est un créateur aujourd'hui, dans un contexte qui relève à la fois de comportements liés à l'opulences et à une crise économique, à la fois de production effrénée et d'obsolescence programmée. Quel enseignement alternatif du design pour une société basée sur ces contradictions ?

Le contexte actuel présente un terreau très satisfaisant pour développer une école alternative de création. En 1860 déjà, le penseur Léon Tolstol réfléchissait à une manière d'émanciper le peuple : il souhaitait établir non pas une école, mais un « certain rapport à la culture. »¹ Dans le champ du design, qui relève à la fois de l'académique et de l'artistique, de l'art et de l'industrie, de l'usage et du sensible, cette question du « comment apprendre » doit être au cœur du sujet : il faut éduquer l'œil et la main pour unifier l'esprit et les sens, satisfaire le sensible, et satisfaire les sens. Une école de design alternative est possible, mais quelle serait cette école aujourd'hui ? Quels enseignements du design pour quels métiers ?

1 *Les idées pédagogiques de Tolstol*, Dominique Maroger, ed l'Age d'homme, Paris, 1990

Il convient de distinguer au moins trois typologies principales d'enseignement du design, c'est à dire trois « façons différentes de penser et de concevoir les liens qu'entretient ou que devrait entretenir le socle intellectuel du design avec la pratique² »

• Premier type :

Le modèle de la « théorie minimale » expression empruntée à Alain Findeli, qui correspond dans sa typologie à l'enseignement dispensé dans les ateliers des écoles d'art et de design. La plupart des enseignants de ces écoles sont avant tout des praticiens qui « perçoivent les discours théoriques comme du bavardage inutile lorsque leur but est de faire acquérir des savoirs faire professionnels. » Findeli décrit ce modèle comme celui qui :

« Consiste en fait à n'exiger pour la pratique aucun fondement qui lui soit extérieur ou étranger, car elle est considérée comme se suffisant à elle même. Cela ne signifie pas que tout discours soit toujours exclu, mais que celui ci, lorsqu'il existe, se résume à des considérations générales tirées de l'expérience. Il s'agit de dire le faire le plus économiquement³ possible, sans résidu ; pas de démonstration, rien que de la monstration. »

• Deuxième type :

Le modèle de « La théorie comme cadre interprétatif », expression toujours empruntée à Alain Findeli, relève d'avantage des écoles d'arts et de design publiques, qui préparent aux Diplômes Nationaux d'Arts Plastiques (DNAP : grade de licence) et Diplômes Nationaux Supérieurs d'Expression Plastique (DNSEP : grade de Master)⁴ . Ces écoles font également appel à des professionnels pour la dispense de l'enseignement, mais y ajoutent une dimension théorique contextuelle, et interprétative.

Findeli écrit d'ailleurs à propos des écoles d'art :

« Dans les écoles d'art, mais aussi en architecture et plus tard en design, c'est en effet très souvent le cours d'histoire de l'art (respectivement de

2 Formulation d'Alain Findeli dans son texte « *Qu'appelle-t-on « théorie » en design ? Réflexions sur l'enseignement et la recherche en design* » chap. Des théories à l'épreuve des pratiques, dans le livre *Le design. Essais sur des théories et des pratiques*, sous la direction de Brigitte Flamand.

3 Économie, du grec *oikonomia* : idée de gérer, de tenir une maison.

4 Comme par exemple l'Ecole supérieure d'art et de design de Reims (ESAD), ou les arts décoratifs de Paris (ENSAD), mais également la cinquantaine d'écoles publiques sur le territoire français.

l'architecture ou du design) qui constitue le noyau théorique principal de l'enseignement. Généralement appelé « histoire et théorie », pour bien forcer l'amalgame, et professé par un enseignant en histoire de l'art invité (et non pas un architecte ou un designer), ce cours a pour but de donner une culture intellectuelle aux futurs praticiens. »

• Troisième type :

Aborder le Design, et son enseignement, comme une science appliquée. C'est une nécessité au XX^e siècle que d'établir des fondements rigoureux et scientifiques au design, pour le faire évoluer. Le design, entre art et industrie se positionne, entre autre, dans le champ de la technologie. Alain Findeli décrit cette typologie comme suivant :

« La technologie devient une science appliquée, et par voie de conséquence, toute pratique l'application d'une théorie. D'où l'idée de penser le design comme on pense la médecine, l'ingénierie, le droit, etc...c'est à dire comme une science appliquée. »

La question qui nous intéresse ici est une question de définition, et de comparaison entre les différents types d'enseignements cités. Quelles définitions du design, pour quels enseignements du design ? Quel projet politique derrière chacune de ces conceptions du design ? En effet entre le design social proposé par la 27^{ème} région, le design écologique du mouvement Cradle to Cradle, le design presque ethnographique de Matali Crasset, et le design industriel porté par Steve Jobs pour Apple, on mesure très rapidement que la relation à la technique et les projets politiques qui les sous tendent sont très variables.

La typologie d'Alain Findeli nous permet de saisir des différences dans l'enseignement du design en France, mais gardons nous pour l'instant d'établir des correspondances trop déterminées entre ces types et des modèles d'enseignements existants. En le faisant, on enfermerait chacun dans des positions qui ont été les siennes historiquement, et on assècherait l'idée que les frontières et les pratiques sont partout en train de bouger, qu'elles deviennent poreuses. Le designer ne doit il pas évoluer à la frontière entre ces 3 types d'enseignements, quelle école aujourd'hui pour un design entre « théorie située, et pratique éclairée »⁵ ?

5 Formule empruntée à Alain Findeli dans Qu'appelle-t-on théorie en design ? Réflexions sur l'enseignement et la recherche en design.

I.

Précisions historiques et linguistiques

« Regarder l’histoire est souvent le meilleur moyen pour tenter de comprendre les raisons qui ont présidé aux conditions d’apparition des structures et leurs curriculums, de leurs origines à nos jours. »

Brigitte Flamand et Thierry Machuron dans *Des écoles gratuites de dessin, aux écoles de design et métiers d’art.*

1/ Revenir à l'histoire

L'idée d'une prise en main par l'État des affaires d'enseignement a été évoquée en France dès la révolution de 1789. L'essentiel paraît alors de doter la République d'un réseau d'établissements secondaires ou supérieurs destinés à instruire toutes les classes de la société. L'Etat n'a pris conscience que durant l'Empire (1804-1814) que ce réseau était insuffisant pour assurer la formation des cadres dont il avait besoin. Il fallait une structure forte, stable et centralisée qui régulerait le fonctionnement du système.

« L'Université impériale » est fondée dans cette perspective par la loi du 10 mai 1806 : c'est une sorte de corporation laïque qui bénéficie d'une grande autonomie par rapport aux autres services de l'État. La Restauration (période de retour à la souveraineté monarchique, 1814-1815) parvient à maintenir pour l'essentiel les prérogatives de l'université mais la transforme en « Conseil Royal de l'instruction publique » (1820). C'est en 1828 que « l'Instruction publique » devient un ministère à part entière, dont le responsable fait partie du gouvernement. En 1870, l'administration des Beaux-Arts est rattachée à ce ministère, et ce rattachement durera jusqu'à la création, en 1959, du ministère des affaires culturelles d'André Malraux.

En 1932, le gouvernement d'Édouard Herriot décide de convertir le ministère de « l'instruction publique » en « éducation nationale », qui doit être le synonyme d'égalité scolaire, de développement de la gratuité, et de la mise en valeur d'un apprentissage commun.

Ce rapide topos historique nous permet de mettre le doigt sur l'importance de différencier les intitulés et appellations des affaires de gestion de l'enseignement. Quelles volontés politiques derrière une éducation qui – visiblement - peut être nationale, mais pas supérieure ? Pourquoi les Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) laissent en 1968 la place aux Unités de Formation et de Recherche (UFR) ? Quelle différence établit-on entre instruire, éduquer, et former ?

2/ Instruire, éduquer, former

On ne peut pas comprendre les enjeux liés à l'éducation, sans effleurer l'idée de culture, ou celle de politique. On s'appuiera ici sur les écrits d'Hannah Arendt, et particulièrement sur son ouvrage La

crise de la culture, comprenant un chapitre particulièrement intéressant pour nous : la crise de l'éducation pour tenter de nouer ces champs de réflexions.

L'idée de politique tient historiquement à une distinction qu'Hannah Arendt reformule à sa façon entre espace de vie publique (polis) et espace de vie privée (oikos).

Elle dit en substance qu'avec les « temps modernes », s'est libéré de l'oikos (occupations d'ordre privées) quelque chose qui n'est pas partie prenante du monde antique, et qu'elle appelle la société, ou le social : c'est un nouvel espace temps.

Notre vie globale s'est compliquée, puisqu'il ne s'agit plus seulement d'alterner des espaces temps privés et du temps de vie public, mais aussi de passer du temps dans une nouvelle sorte de spacialité qu'elle appelle la société.

Dans le chapitre la crise de l'éducation, elle caractérise l'espace social comme n'étant ni privé, ni public. Le commentaire qu'on voudrait faire de cela est que finalement elle nous permet de penser que la distinction fondatrice de la politique va se trouver petit à petit saper par le social : on va finir par confondre ce que l'on appelle les « affaires sociales » et les « affaires politiques ». Depuis les temps modernes, et l'apparition de cette tripartition : espace social, espace privé, espace public ; les frontières entre les différentes sphères deviennent poreuses, et c'est dans cette porosité peut-être que devient légitime un questionnement lié à l'enseignement en général, et à l'enseignement du design en particulier.

Hannah Arendt nous propose que le social ne soit ni le public (polis), ni le privé (oikos) ; ni le politique ni le familial. Si l'espace privé, lui, est ouvert à la douceur, à la tendresse des gestes et aux soins, au souci de la personne ; l'espace public n'est ni tendre, ni doux, il n'existe pas dans celui-ci le souci de la personnalité, il est revanche l'espace de la mise en question et de l'affrontement de la pensée. C'est l'espace politique au sens Aristotélicien du terme : l'espace d'un échange et d'une parole franche.

Le social pourrait-il alors être tout espace qui n'est pas un espace de mise en question, dans lequel l'enjeu n'est pas la mise en question du « nous » ? Un espace dans lequel on ne se pose pas de questions, ou dans lequel on ne se parle pas ? Si l'on admet cette proposition de définition, dans un espace social vous n'êtes pas quelqu'un, vous êtes quiconque.

Puisque la société est le lieu dans lequel nous sommes des êtres sociaux, c'est à dire qui ne nous parlons pas franchement –de manière franche- et qui ne sommes pas doux les uns à l'égard des autres, il nait peut être une drôle d'idée de la politique (sphère du public) selon laquelle il incomberait aux instances politiques et à l'état de « s'occuper de nous ». C'est à l'Etat que l'on demande de s'occuper de recréer du lien, de prendre soin de nous. De nous éduquer en somme.

Du latin ex-ducere, l'éducation est, étymologiquement, l'action de « guider hors de ».

Le glissement qui s'est opéré entre les termes « instruire » et « éduquer » (du ministère de « l'instruction publique » à celui de « l'éducation nationale ») trouve peut être en partie une explication dans le phénomène décrit par Hannah Arendt sur le fait que l'espace privé (vie privée) tend à devenir un espace social (vie sociale). En effet, l'espace privé, auparavant protégé et privilégié fait entrer en son sein des pratiques liées à l'espace social (réseaux sociaux, écrans, internet...), détruisant le soin, le lien, l'entre-soi source de ressource. Manquant de repères, nous réclamons peut être quelque chose qui relève de l'oïkos à des sphères dont ce n'est pas historiquement la tâche.

3/ L'individu efficace et placé

Si on revient aux définitions historiques, Condorcet décrit «l'instruction publique» dès 1792 comme devant :

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a le droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature ; et par-là, établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. »⁶

Les savoirs élémentaires dispensés par les enseignements de l'instruction publique sont ceux qui permettent l'indépendance, et l'égalité des hommes en droits. Ce sont également ces savoirs qui forment les futurs citoyens :

6 Rapport sur l'instruction publique présenté à l'assemblée nationale législative les 20 et 21 avril 1792.

l'instruction se range du côté de l'enseignement dans ce désir d'émancipation : on doit comprendre la règle opératoire, pour pouvoir l'appliquer. Cette idée de l'instruction côtoie une certaine idée de la politique, telle qu'elle est décrite par Aristote⁷. La politique comme l'espace du parler, de la parole et de la discussion.

« L'homme est par nature un animal politique (...) et l'homme seul de tous les animaux possède la parole ».⁸

Il existe peut être dans le moment historique où l'on est passé de « l'instruction publique » à « l'éducation nationale » : quelque chose qui relève d'un déplacement de l'instruction dans ce que l'on appelle « éducation nationale » et qui se caractérise par la multiplication des moments d'options dans le cursus scolaire. Il n'existe plus alors l'idée des « savoirs élémentaires », ceux qui sont décrits par Condorcet comme « suffisant à ne point dépendre ». Ce qui est en jeu dans l'option, ce n'est donc pas quelque chose relevant de l'instruction, ni de l'éducation, mais plutôt du placement de l'individu dans la société, d'une socialisation, d'une intégration.

Si à l'instruction se lie l'indépendance de la personne, et à l'éducation l'épanouissement de la personne. Le placement de l'individu en tant qu'agent économique se lie à ce qu'on appelle la formation (sous l'appellation formation professionnelle)

L'instruction a des bornes, l'éducation est infinie, et la formation peut être constamment à reprendre en fonction des avancées techniques et économiques, des modifications du marché du travail... Ce que l'on fait apprendre dans une logique de formation, ce ne sont pas des savoirs élémentaires, qui « suffisent à ne point dépendre », ce ne sont pas des savoirs motivés par l'indépendance de l'esprit. Ce sont au contraire des savoirs dépendants : des savoirs faire. Dépendants car ils doivent être adaptés à des techniques de production, à des opérativités fonctionnelles... la logique d'une formation est de nous mettre dans l'esprit des savoirs efficaces liés à des efficacités techniques particulières. En ce sens peut être n'y aurait-il pas de place pour les savoirs indépendants et généraux dans une formation professionnelle ?

7 Aristote, *La politique* 330 av. JC (trad. Jean Tricot)

8 Ibid.

Le texte de Brigitte Flamand (inspectrice générale de l'Éducation nationale en Design & Métiers d'art) et Thierry Machuron (professeur à l'école supérieure d'Arts appliqués de Bourgogne) : Des écoles gratuites de dessin, aux écoles de design et métiers d'art, publié dans Le design. Essais sur des théories et des pratiques, il est écrit ceci :

« A l'aune de notre mutation industrielle, comment se définissent les priorités pour demain ? Qui formons nous, comment et avec quelles intentions ? Pour quels impératifs économiques et esthétiques ? (...) Force est de constater qu'à l'ère de la globalisation, l'éducation n'échappe pas à la règle. Une tendance lourde se dessine uniformisant les modèles pédagogiques à quelques détails près. L'éducation relève, elle aussi aujourd'hui, d'une logique de marché où la concurrence est rude. »

L'idée est claire que la formation (et l'utilisation du mot formation est à souligner) en design doit être centrée sur, ou pensée avec les préoccupations économiques. Faire de nos designers de demain des agents économiques efficaces et bien placés. Mais ce design là, placé du côté de la formation professionnelle telle qu'on l'a définie ici, n'oublierait pas t-il quelque peu ces racines ? Sur le site internet officiel du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, un onglet « stratégie » attire particulièrement notre attention. En effet l'utilisation du terme de « stratégie », dérivé du Grec stratos qui signifie « armée » et ageîn qui signifie « conduire », illustre cette idée que l'éducation et l'enseignement sont pensés aujourd'hui du côté de la gestion : la stratégie déployée induit un résultat attendu.

4/ Écoles d'art et de design, ou écoles d'arts appliqués ?

L'intitulé «école d'arts appliqués» est en très grande partie l'apanage du ministère de l'éducation nationale, tandis que celui de la culture et de la communication préfère celui «d'école d'art et de design». Que sont donc les arts appliqués ? Si on considère qu'ils sont les pratiques artistiques appliquées à un métier industriel et qu'ils se construisent en opposition avec les «arts plastiques», considérés comme «l'art pour l'art», alors pourquoi certaines écoles (privées) font le choix de l'intitulé «design et arts appliqués» (EDAA), et pourquoi le ministère de l'éducation nationale établit-il une distinction entre design et arts appliqués ?⁹ Est-ce à dire que le design se construit en parallèle des arts appliqués, et qu'il n'est pas un art appliqué ?

9 <http://www.education.arts.culture.fr/n-1/enseignements-artistiques/design-arts-appliques-metiers-dart.html>

Kant utilise deux mots latins pour désigner deux sortes de beauté¹⁰ :

- pulchritudo vaga (beauté libre).
- pulchritudo adhaerens (beauté adhérente).

La beauté libre signifie qu'elle est détachée de toute détermination. *Vaga* est la chose indéfinie, sans but, sans bord, sans limite ; elle se construit en opposition à la beauté adhérente, qui est conditionnée : l'objet est parfait, mais en fonction d'un but particulier, qui ne lui vient pas de lui-même, mais de l'homme. On pourrait rapprocher chacune des beautés décrites par Kant ici aux arts plastiques (beauté libre), et aux arts appliqués (beauté adhérente).

La frontière est très floue, et les différents intitulés s'accrochent à des traditions historiques. Ce qui relevait des «arts appliqués» avant le XX^{ème} siècle concernait peut être plutôt l'artisanat et les métiers d'arts¹¹, que la mutation industrielle et les débuts de l'industrialisation des procédés de fabrication ont poussé dans le champ de ce que l'on s'est mis à appeler «design». Si le design trouve donc ses racines historiques dans un espace situé entre arts et industries, il est intéressant de souligner que certaines écoles proposent au sein de diplômes nationaux d'arts plastiques (DNAP) des mentions «design d'objet», «design graphique» ou «design d'espace» amenant ainsi le design dans le champ des arts plastiques, le situant entre la beauté libre et la beauté adhérente.

10 Emmanuel Kant dans «Critique de la faculté de juger», Ed Gallimard (Pléiade, tome 2), 1985

11 Appellation que l'on retrouve dans les formations de l'éducation nationale sous l'intitulé DMA (diplôme des métiers d'art)

II.

Modèles pédagogiques en arts
appliqués dans 3 ministères :
différents profils d'étudiants ?

Il existe aujourd'hui différentes définitions et modes d'appréciations de modèles pédagogiques en arts appliqués. Ces modèles sont plus ou moins adaptables, mais dépendent tous d'au moins deux niveaux de lecture que nous définirons en nous appuyant sur la théorie sémiotique de Peirce¹².

Nicole Everaert-Desmedt, professeure à la faculté universitaire Saint-Louis, à Bruxelles propose une analyse du processus sémiotique Peircien¹³ sur laquelle nous appuierons notre hypothèse.

Le niveau « institutionnel » des établissements concernerait ce que Peirce définit comme l'axe de la tiercéité, qui est la médiation par laquelle un premier (professeur) et un second (étudiant) sont mis en relation. La tiercéité correspondrait à la vie intellectuelle des professeurs et des étudiants. Autrement dit, ce niveau permet de poser les questions suivantes : comment l'institution (ici l'école) structure-t-elle l'activité de théories et de pratiques dans ses programmes ? Ce niveau est aussi celui de l'ordre structurel, et ouvre des questions telles que : comment les professeurs sont-ils recrutés ? D'où viennent les financements ? Etc...

Le niveau « interactionnel » intéresserait l'axe de la «secondéité» telle qu'elle est décrite par Peirce, c'est à dire la conception de l'être relatif à quelque chose d'autre. La secondéité correspond à la vie pratique, ou à la question que se passe-t-il entre l'enseignant et l'étudiant, quelles interactions ont lieu ? Quel est le rôle de l'enseignant dans sa pratique de pédagogue ? Etc...

Il est important de noter que si le premier niveau (priméité) définit par Peirce comme l'espace de « l'indépendamment de toute chose », celui de la potentialité et celui de la vie émotionnelle. Pour le dire autrement, ce niveau correspond à ce que l'on appelle la «singularité» de l'étudiant. Si elle est encouragée lors des périodes de recrutement (concours d'entrée) nous verrons que chaque école s'emploie à sa manière à la faire entrer dans sa propre conception du design, au risque de lisser et d'uniformiser les formations et les profils. Si les écoles revendiquent légitimement des différences, à quelques nuances près elles s'inscrivent dans des standards académiques relativement consensuels, comme

12 Charles Sanders Peirce (1839-1914) est un sémiologue et philosophe américain. Il définit le processus sémiotique comme un rapport triadique entre un signe (premier), un objet (second) et un interprétant (troisième).

13 Nicole Everaert-Desmedt (2011), « La sémiotique de Peirce », dans Louis Hébert (dir.), Signo [en ligne], Rimouski (Québec), <http://www.signosemio.com/peirce/semiotique.asp>.

si former un futur designer français relevait des mêmes logiques culturelles que celles qui fondent le profil d'un designer finnois ou chinois.

Pour tenter de dresser un état des lieux des différents modèles actuels, il semble pertinent de se référer aux ministères de tutelle des établissements. Nous distinguerons ainsi les écoles conduites par le ministère de l'éducation nationale, de celles conduites par le ministère de la culture et de la communication, et enfin, de celles se trouvant sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Nous verrons également qu'il existe quelques cas particuliers d'école co-gérée par plusieurs ministères.

1/ Ministère de l'éducation nationale : des formations encadrées et suivies.

Le ministère de l'éducation nationale a à sa charge un grand nombre d'école d'arts appliqués, dont les plus prestigieuses sont les 4 écoles Parisiennes : Olivier de Serre, Boulle, Estienne et Duperré. C'est principalement sur le fonctionnement de ces écoles que nous nous appuierons ici, mais le ministère applique dans toutes, et pour toutes les mêmes programmes.

Dans les écoles du ministère de l'éducation nationale, les professeurs sont le plus souvent formés dans les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) qui sont dirigées conjointement par l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (qui sont depuis peu deux ministères réunis en un seul). L'éducation nationale fait de plus en plus appel ces dernières années à des « enseignants praticiens » qui tirent l'école et la formation vers une démarche d'entrée dans le monde du travail.

Les programmes définis par l'éducation nationale sont distribués aux enseignants sous forme de « référentiels ». L'abandon du terme « programmes » a vocation de laisser entendre l'adoption d'une plus grande liberté d'enseignement à chaque enseignant, les directives prenant un aspect seulement informatif. De fait, les orientations ministérielles étant très globales, chaque école, et même chaque équipe pédagogique peut y lire un peu ce qu'elle veut, et faire appliquer la politique pédagogique de son choix. Cette politique pédagogique est discutée en équipe pédagogique composée de la direction, du directeur pédagogique et des enseignants. Cependant les cadres posés par le ministère sous la forme de référentiels ont beau être de plus en plus perméables aux apports individuels, les professeurs sont encore contraints par la rigueur des critères de notation de l'inspection. Les différents acteurs de la pédagogie des arts appliqués à l'éducation nationale que nous avons rencontré lors de l'écriture de ce mémoire

se sont montrés relativement critiques par rapport aux référentiels, soulignant notamment la rigidité d'un cadre qui ne prend absolument pas en compte l'énergie d'un groupe classe, et les individualités qui le compose, comme le montre cet extrait d'entretien avec Dominique Doulain¹⁴:

«On a des référentiels qui nous sont donnés par des inspecteurs qui les pensent et les conçoivent... Moi j'ai souhaité avoir de la liberté pour approcher ce référentiel d'une façon personnalisée : je ne peux pas rentrer dans un référentiel de facto ayant une expérience professionnelle. C'est un peu le problème de l'éducation nationale : bien sûr que les profs sans pratique professionnelle à côté ont besoin de ces référentiels, mais les profs qui ont une pratique comme moi ne sont que très moyennement intéressés par ces référentiels : en effet leur pratique leur apporte bien plus que ces programmes. Je mène une carrière de professionnel à côté de mon enseignement et c'est elle qui vivifie en permanence mon enseignement. L'enseignement que je fais maintenant n'est surtout pas le même que celui que je donnais il y a dix ans... il a évolué à côté, en parallèle de ma pratique professionnelle, et de l'évolution du statut du design : il ne faut pas oublier que le design est avant tout contextuel : on ne peut pas garder les référentiels 5 ou 6 ans, parce qu'en 5 ou 6 ans le design change. L'autre problème de ces référentiels est qu'ils ne sont pas facilement adaptables et assez autoritaires, par exemple ils ne prennent absolument pas en compte la classe que l'on a en face. Ils prennent en compte un niveau (bac+1, bac+2, bac+3 etc...) mais en aucun cas une alchimie de classe. Je pense que les référentiels peuvent continuer à exister, mais qu'il est indispensable que chaque structure puisse s'authentifier à partir de démarches singulières. Il faut arrêter de mettre tout le monde sous le même référentiel, et d'essayer d'uniformiser tout.»

Construire et imaginer un programme pédagogique dans l'exclusion du profil des étudiants qui vont la recevoir, c'est construire une pédagogie inadaptée, et donc peu efficace. C'est d'ailleurs exactement ce que soulève le chercheur Laurent Frajerman :

« (...) Les enseignants évoluent, innovent, s'adaptent à un contexte incertain, mais ils le font à leur rythme, à leur manière (qui peut se situer aux antipodes des prescriptions officielles du moment !). Peut-on les en blâmer, alors que, finalement, eux seuls seront comptables des conséquences induites par les changements ? En lutte pour préserver

14 Voir les entretiens complets en partie IV

leur autonomie professionnelle, ils abhorrent le concept de « bonnes pratiques » en vogue au ministère. Ce qui est cohérent avec la nécessité d'une personnalisation de la pédagogie. En effet, l'essentiel n'est peut être pas dans la recherche de la meilleure méthode, mais dans l'implication des enseignants dans l'exercice de leur métier, en fonction de ce qu'ils sont, et en fonction de qui ils ont en face. »¹⁵

Le recrutement en cycle supérieur (post bac) des étudiants en arts appliqués des écoles de l'éducation nationale s'effectue comme tous les autres types de formation : sur inscription sur le site APB (admission post-bac) au cours de l'année de terminale. Le recrutement définitif se fait sur examen du dossier scolaire (bulletins des années de 1^{ère} et terminale) et sur lettre de motivation. Ce système de recrutement a été remis en question par le professeur de manaa que nous avons rencontré dans la mesure où il fait appel à des compétences scolaires « classiques » pour l'intégration dans des filières très particulières, et aboutissant à des métiers ne reposant pas essentiellement sur des critères scolaires. De plus, il nous disait aussi au cours de l'entretien que ce système de recrutement, adopté pour des raisons financières, favorisait très largement les filles, bien plus matures scolairement à 18 ans que les garçons.

Les systèmes de notation de l'éducation nationale s'élaborent en « crédits » ou ECTS (European Credits Transfer System) développé par l'union Européenne. L'échelle de notation ECTS a été développée afin de devenir une référence commune aux pays d'Europe et de faciliter le transfert d'étudiants et de leur profil scolaire entre les établissements du supérieur européen. Les notes sont reportées sur une échelle de A à F et accompagnées de mots-clefs et d'un court commentaire. Chaque établissement est cependant libre d'appliquer ou non le système de notation ECTS suivant son modèle pédagogique. Les grandes écoles parisiennes Estienne, Duperré, Boule et Olivier de Serres, fleuron des formations en arts appliqués de l'éducation nationale utilisent toutes le système des ECTS, ce qui les place comme les privilégiées des échanges avec des écoles étrangères.

Le ministère de l'éducation nationale propose dans les écoles qui sont sous sa tutelle différents types et niveau de diplôme : Post bac STI (sciences et technologies de l'industrie), les étudiants peuvent intégrer soit des DMA (diplôme des métiers d'arts), soit des BTS (brevet de technicien supérieur). Après un bac d'une autre spécialité ou un bac général, l'étudiant doit passer

15 Cit. Laurent Frajerman (chercheur au Centre d'Histoire Sociale) *Repenser le métier de professeur de Lycée ?* Dans « Le système éducatif en France » sous la direction de Bernard Toulemonde ed. Les Notices.

par un an de « mise à niveau » en classe de MÀNAA (Mise à Niveau en Arts Appliqués). Le système des MÀNAA mis en place par l'éducation nationale est un vrai atout car il permet à des étudiants qui ont fait le choix en 3^{ème} de poursuivre sur des filières générales d'intégrer des formations artistiques qui sont « classiquement » intégrées dès la classe de seconde. C'est également une alternative aux classes préparatoires privées (Ateliers prep'art, Les Ateliers de Sèvre etc...).

Les DMA sont plus spécialisés que les BTS et forment des spécialistes de disciplines allant de la plus « classique » comme la menuiserie ou l'ébénisterie à la plus « rare » comme la ciselure, ou la gravure ornementale. Ces deux diplômes sanctionnés au bout de deux ans ouvrent la possibilité de continuer sur un DSAA (diplôme supérieur d'arts appliqués). L'accès en DSAA est également ouvert à tout autre diplôme reconnu par l'éducation nationale comme un équivalent du bac + 2, selon les spécificités propres à chaque section, comme les DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) par exemple. L'entrée s'effectue sur examen par un jury du dossier de réalisations plastiques (book) de chaque candidat, puis sur entretien. À l'issue de la deuxième année, les unités d'enseignement sont validées par contrôle continu, puis le diplôme est acquis par une soutenance de projet devant un jury de professionnels. L'ensemble correspond à 120 crédits ECTS (30 crédits par semestre). Là aussi il existe des DSAA « classiques » en design produits, graphisme, espace, mais aussi des DSAA plus particuliers en communication de marques, mode et innovation textile (Olivier de Serres), design et stratégie de communication ou encore design et illustration scientifique (Estienne). L'éducation nationale propose également des masters 2, accessibles après les 4 ans de DSAA, et en partenariat avec des universités, mais aussi des « DSAA 3 » qui sont des DSAA en 3 ans, afin d'avoir l'équivalent d'un grade de master 2.¹⁶

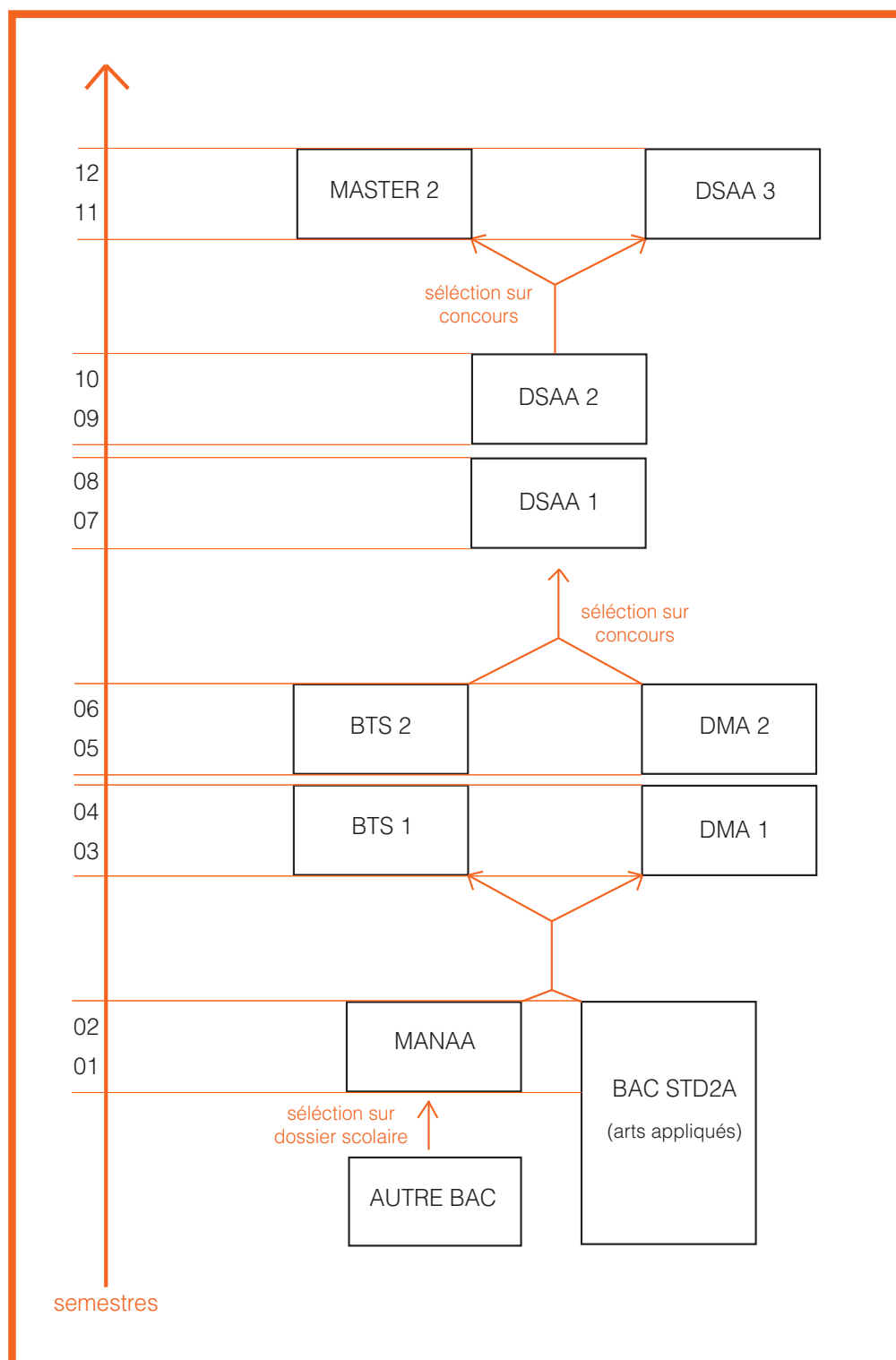
Si le système pédagogique mis en place dans les écoles d'arts appliqués de l'éducation nationale est capable de former des professionnels efficaces : en effet les DMA, BTS et DSAA sont des diplômes aux profils très recherchés dans les agences de design car ils sont gages de techniciens de qualité, efficaces et conscients des enjeux économiques, écologiques, ou sociétaux du design ; il n'accorde cependant que peu de place à la théorisation de concepts liés à la pratique du métier de designer. Les cours de théorie et d'histoire de l'art ne sont en effet perçus à l'éducation nationale que comme un « plus » pour le futur designer. Autrement dit la théorie est pensée comme « parallèle » ou « pouvant

¹⁶ Voir en annexe un organigramme type des formations en arts appliqués de l'éducation nationale.

servir » la pratique, mais jamais comme partie intégrante de la pratique. L'éducation nationale propose en cela un modèle qui semble contradictoire dans la mesure où elle revendique former des techniciens, mais aussi et surtout des créateurs capables de penser et réfléchir les enjeux liés à leur métier tout en privilégiant un système dans lequel le « penser » (on entend ici la théorisation) et le « faire » (on entend ici la pratique plastiques) sont dissociés.

Organigramme des formations post bac en arts appliqués

Ministère de l'éducation nationale



2/ Ministère de la culture et de la communication : à profils particuliers enseignements particuliers.

45 établissements délivrent, sur 58 sites, des formations sanctionnées à bac+3 et bac +5 en art, design et communication. Les écoles relevant du ministère de la culture et de la communication délivrent un enseignement supérieur post-baccalauréat. Elles préparent les étudiants à des diplômes nationaux ou des diplômes d'écoles. Depuis quelques années des cursus post master (les « post-diplômes ») entre un et trois ans ont vu le jour : ils s'adressent aux étudiants qui veulent poursuivre leur recherche personnelle.

Il existe au sein du ministère de la culture et de la communication, des écoles nationales et des écoles territoriales : les 10 écoles nationales sont financées par l'Etat et relèvent de sa tutelle administrative et financière, tandis que les écoles territoriales sont principalement financées par les villes et les communautés d'agglomérations. Le contrôle pédagogique du ministère est effectué et s'exerce de la même façon dans toutes les écoles dépendant du réseau.

Les établissements du ministère de la culture font appel pour leur enseignement à deux types de professeurs : des professionnels de l'art et du design pour la pratique, et des philosophes, doctorants ou historiens chargés d'élaborer un cadre à la pratique, en constituant un noyau théorique, contextuel et interprétatif. Différents contrats sont établis en fonction du volume horaire et du statut (vacataires, contractuels) de chaque enseignant. Les enseignants des écoles d'arts sous la tutelle du ministère de la culture et de la communication sont recrutés par session de concours : lorsque l'école débloque suffisamment de fonds pour ouvrir un poste, elle fait passer des annonces (journaux, internet...) indiquant le profil recherché. Le profil type de l'enseignant en école d'art est un professionnel sensibilisé aux questions de pédagogie : il n'existe en effet aucune « formation » pour devenir un professeur de design ou d'art dans une école du ministère de la culture et de la communication. Les enseignants s'appuient donc sur leur pratique professionnelle et leur travaux pour élaborer leurs cours : le ministère ne fournit que des « fins » (objectifs), et laisse les équipes pédagogiques prendre en charge les « moyens » (résultats). Si ce système laisse une grande liberté à l'équipe enseignante et privilégie la pluralité des profils (des étudiants et des enseignants), elle trouve toutefois des limites dans le fait qu'un très bon professionnel n'est pas forcément un très bon pédagogue. Les qualités relationnelles et d'écoute ne sont pas nécessairement à la hauteur de leur expertise professionnelle.

Les formations post bac en arts appliqués du ministère de la culture proposent des préparations aux diplômes suivants : le DNAT (Diplôme national d'arts

et techniques) qui compte trois options que sont le design graphique, le design d'espace et le design de produit ; le DNAP (diplôme national d'arts plastiques) est moins professionnalisant, et d'avantage pluridisciplinaire. Ces deux diplômes sont sanctionnés après trois ans d'études et si la suite logique après l'obtention d'un DNAP est de poursuivre en DNSEP (diplôme national supérieur d'arts plastiques) qui équivaut depuis 2011 à un master 2, le DNAT ne ferme pas la porte à la poursuite d'un DNSEP. Dans les textes, la différence entre le DNAP et le DNAT n'est pas très claire, mais les entretiens que nous avons réalisé nous ont permis d'établir qu'un élève qui préfère avoir un volume de cours assez important et travailler de manière régulière, sera plus à sa place en DNAT, tandis que la filière DNAP-DNSEP s'adresse plutôt aux «méditatifs», à ceux qui veulent approfondir leur recherche artistique.

Par ailleurs, les stages obligatoires (durée totale de 3 mois) du DNAT favorisent une insertion professionnelle plus directe au sein d'agences de design. De plus en plus, le DNSEP devient, par son équivalence avec le master 2, le diplôme qui permet le plus facilement une insertion professionnelle.

L'obtention des grades licences (DNAT/DNAP) a permis au ministère de la culture et de la communication de mettre en place des passerelles avec les formations de l'éducation nationale : il n'est pas rare que des élèves formés en BTS ou en DSAA par l'éducation nationale intègrent les écoles d'arts et de design en bac +2 et bac +4 ce qui est un moyen de pluraliser les profils et d'enrichir les savoirs au sein de l'école.

Il est aussi à noter que deux écoles d'art, placées également sous la tutelle du ministère de la Culture, ne recrutent pas directement après le bac, et proposent donc un cursus différent.

Il s'agit de l'ENSP (école nationale supérieure de la photographie) à Arles et du Fresnoy, Studio national des arts contemporains, situé à Tourcoing. La première est accessible après deux années d'études postbac et la seconde, après cinq années d'études dans le supérieur.

En post bac, le recrutement varie légèrement selon les écoles, mais il est globalement composé de deux phases ou trois phases de sélection. Certaines écoles postent un sujet sur leur site internet, et les étudiants ont quelques jours pour proposer une réponse à ce sujet et le renvoyer par La Poste (l'ENSAD, l'ESAD de Reims...). L'examen des propositions plastiques des étudiants constitue une première étape de sélection, et les étudiants retenus sont convoqués pour un oral d'une vingtaine de minutes pour présenter leur travail et leur motivation. D'autres écoles demandent l'envoi par La Poste des books des étudiants et de lettres de motivations afin de les présélectionner. Ce mode de sélection, contrairement à celui des écoles de l'éducation nationale accorde une attention particulière à la sensibilité de l'étudiant, à ses expériences

antérieures et à son projet à venir (axe de la « priméité » selon Peirce, l'espace du sensible) : il demande aux étudiants une certaine maturité sensible, et un projet professionnel relativement défini.

Le système pédagogique des écoles du ministère de la culture est difficile à cerner de par l'absence de prérogatives sur le contenu des cours. Ce système constitue à la fois une force et une faiblesse : la liberté pédagogique laissée aux enseignants peut en effet être la source de la plus grande richesse comme celle des échecs les plus importants. Chaque enseignant, qui est avant tout un professionnel (artistes, designers, ou théoriciens) aborde la pédagogie à la manière qui convient le mieux à sa personnalité, personnalité qui risque de primer sur l'intérêt des étudiants. La critique est souvent posée lorsque les écoles, pour rayonner, attirent des enseignants qui sont des personnalités très reconnues dans le milieu professionnel. Il arrive alors que le cours serve d'avantage le professeur que les étudiants, et que la « transmission » laisse place à un « façonnage » à l'image du professionnel. Cela étant dit, la rencontre entre un professionnel et un étudiant peut aussi être la source d'échanges fructueux, si l'enseignant partage ses expériences en terme de méthodologie (comment naît un projet, comment le mener, comment construire des partenariats, comment savoir si l'idée est bonne etc... mais aussi sur des aspects plus pragmatiques que l'on aborde peu à l'école (les coûts de production, la faisabilité des projets, la connaissance des matériaux, ou encore le contact avec d'autres corps de métiers utiles au projet etc...)).

La place de la recherche en bac+3 dans les écoles du ministère de la culture et de la communication est très inégale selon les établissements et les équipes pédagogiques. S'il y a accord sur la production d'un projet plastique conséquent, les aspects réflexifs sont plus inégalement traités et varient de la notice à la formulation d'un « mini-mémoire », qui constitue un enjeu d'initiation à la recherche. Dans les écoles qui ne demandent pas ce travail théorique dès la troisième année, les cours de culture générale et théorique sont relayés au second plan et ne servent là encore que « d'accompagnateur » à la pratique.

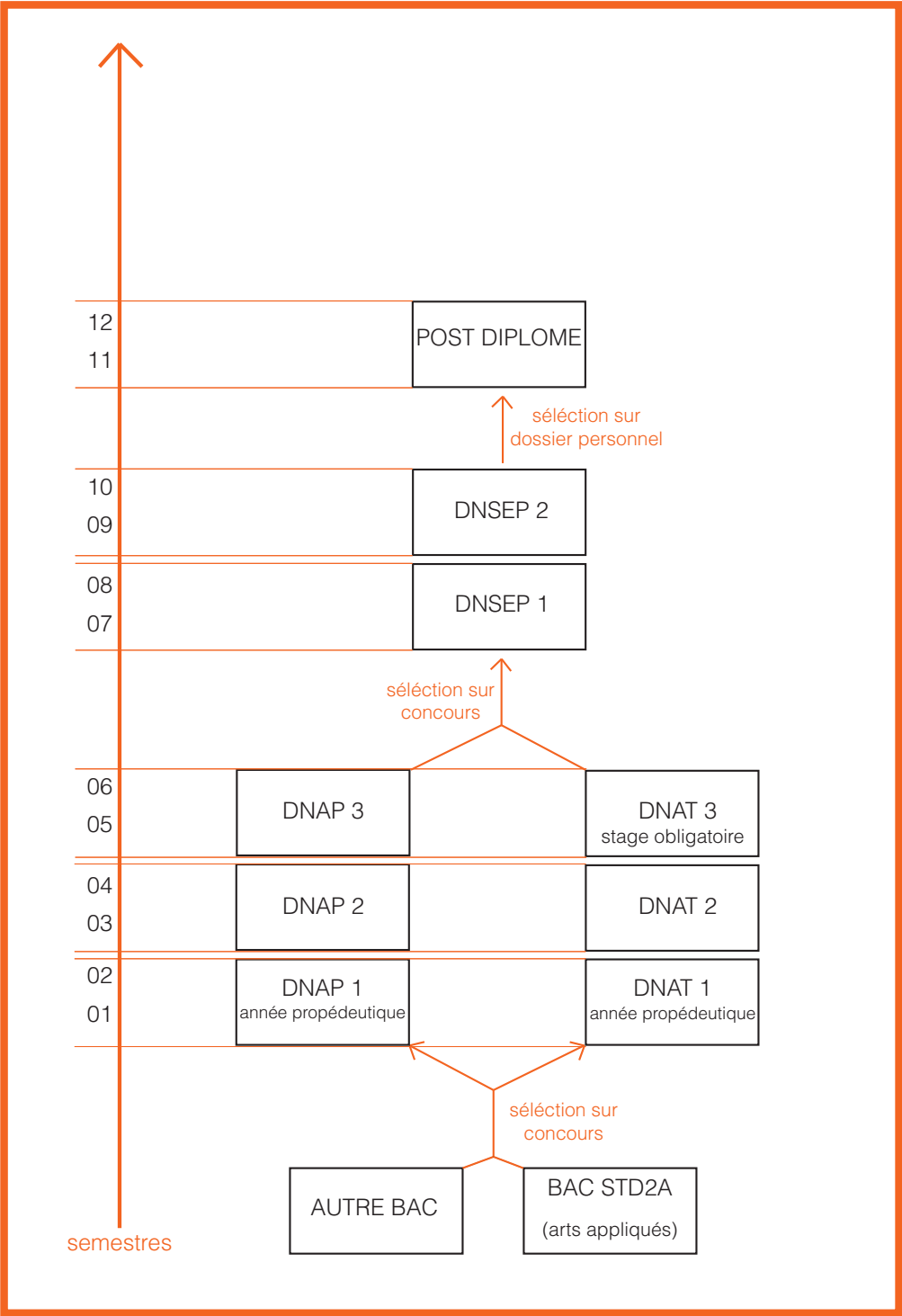
Au niveau du bac+5 commencent à se mettre en place des partenariats avec des universités afin de confronter deux méthodes, et de faciliter l'accès des étudiants d'écoles à la méthodologie de la recherche, point fort de l'université. Ainsi, par exemple, l'école nationale supérieure de création industrielle (ENSCI) est partenaire à la fois avec le master « design, médias, technologies » de l'université Paris I (Sorbonne), et l'école nationale supérieure des télécommunications (ENST) ; l'université de Paris 8 collabore avec le centre national des arts et métiers (CNAM) ou encore l'école centrale avec le centre d'études littéraires

et scientifiques appliquées (CELSA)¹⁷ etc... Si l'idée de la rentabilité de la pluridisciplinarité et des échanges de méthodes entre les différentes formations semble s'éveiller ces dernières années, les collaborations ne concernent encore que les seconds cycles, et sont parfois laborieuses à mettre en place par manque de moyens, de communication, ou d'incompatibilités d'enseignements...

17 Le CELSA est aujourd'hui appelé L'école des hautes études en sciences de l'information et de la communication, mais a gardé le sigle et son nom d'origine.

Organigramme des formations en arts appliqués

Ministère de la culture et de la communication



3/ Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : promoteur d'une approche théorique et critique.

De la musique à l'archéologie en passant par la peinture ou la médiation culturelle, le domaine des études d'Arts à l'université est vaste et les différentes mentions de licence bien spécifiques¹⁸. En design, qu'il soit d'objet, numérique ou graphique, l'université se développe à travers les (encore rares) sections « arts appliqués » qui visent à élaborer une pensée créative globale, de la naissance du projet à son impact sur l'environnement social, sociétal et économique ou encore écologique... Ce genre de formation propose d'appréhender de manière innovante la création dans une perspective de « design global ». Elle s'adresse dans les textes à de futurs designers mais aussi à de futurs acteurs des activités théoriques et critiques liées au design, et à de futurs enseignants. À la faculté d'arts appliqués, la connaissance culturelle historique et contemporaine du design doit s'appuyer sur les sciences humaines et les théories fondamentales du design, ainsi que sur la découverte des champs de recherches connexes. Les formations d'arts (plastiques et appliqués) sont d'ailleurs souvent regroupées avec les formations en sciences humaines et lettres sous l'appellation « Arts, Lettres et Langues ». En principe, pratique et théorie doivent figurer à parts égales dans la formation, mais en réalité, l'esthétique et l'histoire de l'art prédominent, car les enseignants de ces filières ne sont qu'une petite partie à être des professionnels : Si l'université prépare efficacement aux métiers de l'enseignement et de la médiation culturelle, elle ne parvient encore que peu, tel que les cours y sont dispensés aujourd'hui, à former des praticiens du design. Elle rencontre des difficultés à former des designers dans la mesure où l'enseignement qu'elle dispense s'éloigne de beaucoup de la pratique d'un designer : si le système des cours magistraux et de la retransmission d'un savoir « clef en main » est acceptable pour certaines disciplines, il ne peut pas convenir à un métier dans lequel il n'existe pas une méthode juste et applicable indépendamment de la nature du projet. L'écriture et la théorie sont indispensables à la formation d'un designer, mais écartées de la production et de la pratique plastique, elles deviennent asséchantes pour la pratique du design.

Le développement des arts numériques ces dernières années a fait émerger des formations en multimédia au sein des arts appliqués (design graphique, multimédia, design numérique ou interactif) c'est peut être dans ce domaine des arts appliqués que l'université parvient le mieux à former à la fois des

¹⁸ Arts appliqués, arts du spectacle, art et culture, arts plastiques, audiovisuel, danse, histoire de l'art et archéologie, médiations culturelle, musique et musicologie.

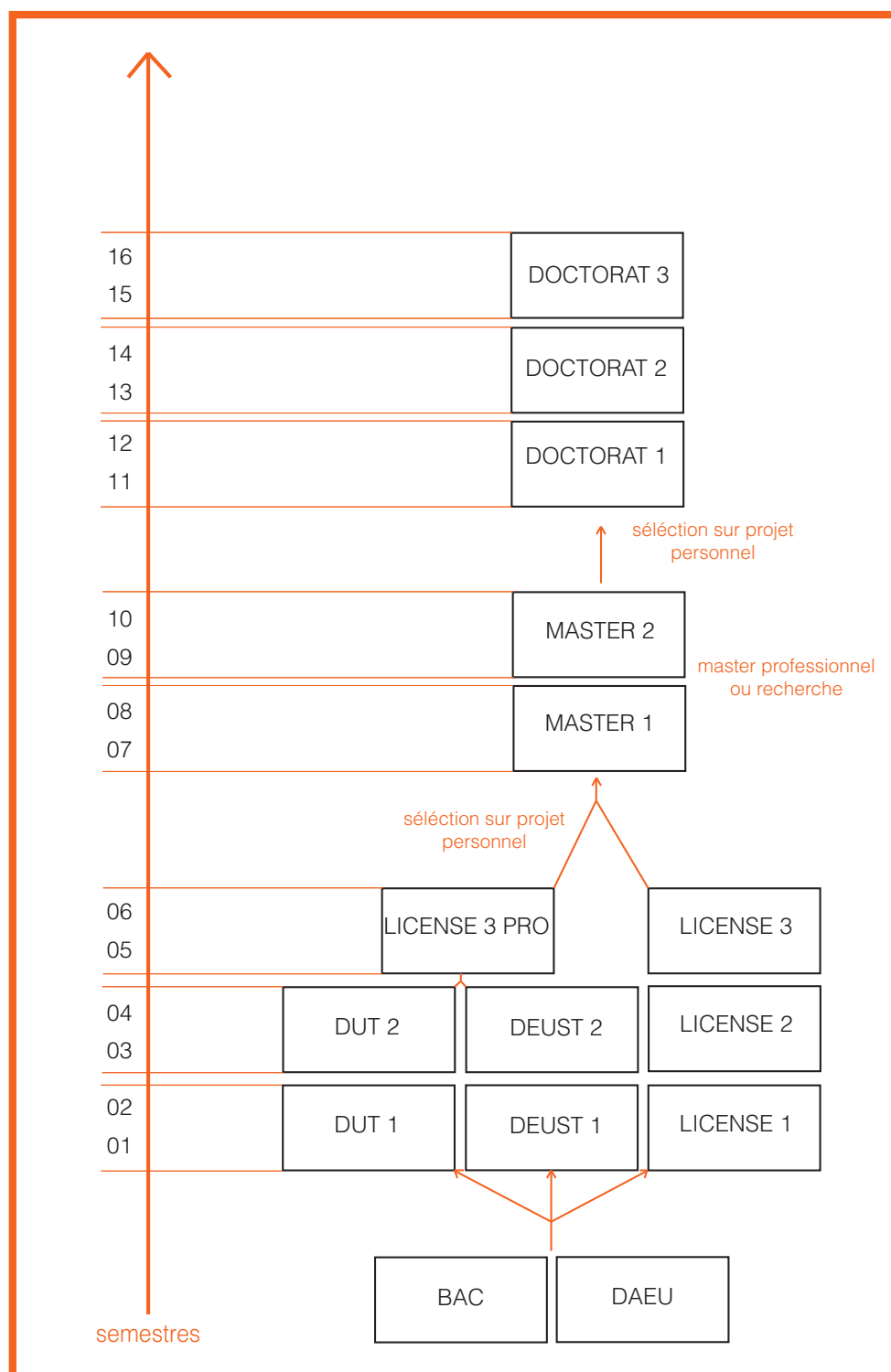
penseurs, puisqu'elle s'appuie traditionnellement sur des bases théoriques solides (esthétique, sémiotique, histoire etc...) et dans le même temps des professionnels compétents, au sens critique aiguisé. C'est le cas par exemple de la formation arts et technologies de l'image (ATI) à Paris 8. Organisée sur trois ans (L3-M1-M2), ce master donne une compétence artistique et technique en image numérique : animation 3D, effets spéciaux, réalité virtuelle, interactivité, jeux vidéo, multimédia etc... Le recrutement en L3 se fait sur dossier et entretien. Les candidats en droit de postuler sont variés, ils peuvent venir de L2 arts plastiques, être issus d'une école d'art, ou encore être titulaire d'un BTS en design graphique, ou d'un DUT services et réseaux de communication... La frontière entre les arts appliqués et les arts plastiques est très poreuse à l'université : elle offre la possibilité à des étudiants issus de filières arts plastiques de poursuivre dans des masters orientés arts appliqués : dans le master « design et environnements », certains étudiants sont issus de licences « arts plastiques ». Ce système peut être une source d'échanges de méthodes très profitable, mais peut aussi noyer l'étudiant en fonction de son profil. L'université ne peut s'intéresser en effet que peu à l'individu (ni le système de recrutement, ni le système des cours, ni les effectifs massifs ne le permettent), et à ses particularités sensibles, ce qui est préjudiciable dans des formations comme celles que nous étudions. D'autre part, si les parcours « à la carte » proposés à l'université permettent aux étudiants de valider un tronc commun défini comme obligatoire, mais aussi un certain nombre d'options facultatives qui pluralisent les parcours au sein d'un même intitulé de formation, ils sont aussi la source de confusions et « d'erreurs d'orientation.»

C'est la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) qui est chargée de l'élaboration et de la mise en œuvre des formations supérieures. Elle prépare la répartition des moyens financiers et en personnel des établissements d'enseignement supérieur, et prépare leur cadre juridique. L'université fonctionne elle aussi avec le système Européen des ECTS (30 ECTS /semestre de cours). Les cours se composent « d'unités d'enseignements » (UE) réparties sur les 2 semestres de l'année. Chaque UE comprend un ou plusieurs « éléments constitutifs » (EC). A chaque UE est affecté un nombre de crédits ECTS. Les enseignements se distinguent en cours magistraux (CM), en travaux dirigés (TD), et en travaux pratiques (TP). Ces enseignements sont à compléter par un travail personnel important : travail en bibliothèque, préparation d'exposés, lectures personnelles...La faculté compte sur des étudiants sortants de terminale très autonomes et matures dans leur mise au travail, ce qui explique en partie l'abandon important lors des premiers mois le L1.

Traditionnellement les arts plastiques et sciences de l'art sont enseignés à l'université de manière théorique. Si ces cursus forment des artistes plasticiens, des chercheurs, ou des enseignants, ils ont encore des difficultés à faire sortir de leurs formations des concepteurs. Cependant les formations proposées en master attirent un grand nombre d'étudiants qui proviennent de cursus plus professionnalisants (DSAA, DNAT...) et sont déjà des professionnels du design. Ils viennent alors chercher un cadre théorique, et une méthodologie de recherche, afin de compléter et d'enrichir leur pratique.

Organigramme des formations LMD

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche



4/ Des écoles conjointement gérées : amener le design au carrefour des pratiques.

Certains établissements d'enseignement du design sont sous la tutelle de plusieurs ministères, et adoptent donc des positionnements hybrides, satisfaisants l'un et l'autre des ministères de tutelle. L'exemple le plus connu est celui de l'école nationale supérieure de création industrielle (ENSCI) à Paris, co gérée par le ministère de la culture et de la communication et le ministère du redressement productif (ancien ministère de l'industrie). Il est peut être intéressant au passage de noter d'ailleurs que si le ministère de l'industrie a laissé sa place au ministère du redressement productif, c'est peut être qu'il traverse, si ce n'est une crise au moins une profonde mutation. Le «redressement» est en effet l'action de redonner sa forme d'origine à un objet, et lorsque le redressement est appliqué à la production, on peut envisager que la production a besoin de retrouver un chemin cohérent, fiable, et juste, après avoir été déformé par différents facteurs. C'est précisément ici, dans cet endroit, et à cette période de reconstruction, et de réappropriation de l'industrie qu'agit une école comme l'ENSCI, en positionnant le design au carrefour des arts¹⁹ et des méthodes. La co-tutelle est intéressante, car elle agit de manière à proposer un design qui se positionne dans différents domaines : il s'agit de présenter le design comme un lieu de convergences, comme un lieu de rencontres des activités humaines, qu'elles soient économiques, sociales, écologiques ou culturelles... Entre le ministère de la culture et le ministère du redressement productif, le design s'installe entre arts et industries ; entre le ministère de la recherche et celui de la culture, le design se positionne entre conception plastique et recherche théorique. On pourrait imaginer des écoles de design co-tutellées par le ministère de l'écologie du développement durable et de l'énergie et le ministère de la culture, ou le ministère de l'éducation nationale avec le ministère de la santé et des affaires sociales, ou bien encore celui de la recherche avec celui de la santé et des affaires sociales... Les combinaisons possibles sont multiples et permettraient d'amener le design sur des champs scientifiques, techniques et humains multiples, dans l'idée que le design, s'il doit être pour tous, doit se déployer avec tous.

C'est dans ce genre d'écoles hybrides que l'art apprend à re-rencontrer l'industrie, que la théorie est indispensable à la pratique, et que l'on peut faire renouer l'économie avec l'humanité. Le design peut ainsi renouer avec ses racines historiques, tout en étant parfaitement conscient du contexte actuel, et mouvant.

19 Expression empruntée au livre de Raymond Guidot : *Design, carrefour des arts* ed. Flammarion, Paris, 2003

De nombreuses initiatives voient le jour dans le domaine de la culture, portées par des groupements de plusieurs ministères, ainsi par exemple le projet de résidences d'artistes au cœur d'entreprises industrielles est porté et financé par le ministère du redressement productif, avec le soutien du ministère de la culture et de la communication. Le programme comporte 5 résidences artistiques régionales sur un site industriel emblématique. Chaque projet développe un thème différent, attaché à un site particulier et à un créateur ou à une équipe de création. Ces projets doivent développer un échange vivant avec les salariés et les activités propres des sites, et ce à travers des présences artistiques de type résidence in situ & in vivo ; les créations reprennent des spécificités locales, s'attachent aux lieux et aux développements stratégiques des entreprises.

Comment rendre l'étudiant conscient des enjeux économiques et commerciaux, mais aussi sociétaux, écologiques, politiques ou éthiques liés à l'entreprise de création sans réunir à ses côtés les spécialistes de l'économie, de la sociologie, de la politique ou de la philosophie ? Pour mettre en place un système pédagogique qui forme des citoyens actifs et réfléchis, il faut sans aucun doute penser une école qui dépend de plusieurs ministères, avec comme pilier commun l'humain, et autour duquel gravitent des questions de société, économique ou politique... Le geste est encore rare, mais si appréciable qu'il mérite toute notre attention afin de le soutenir et de l'affirmer plus encore.

« Si aujourd'hui les écoles d'arts appliqués à l'industrie se sont déployées sur l'ensemble du territoire sous l'appellation commune d'école de design et métiers d'art, leur mission reste de préserver l'exigence des savoirs faire techniques spécifiques à chaque métier avec la conscience qu'une démarche de conception doit être pensée dans le souci de l'autre. Penser l'autre, c'est apprendre à penser et à se penser soi-même. Un bien singulier.»²⁰

20 Extrait de l'introduction de Brigitte Flamand, *Le design : Essais sur des théories et des pratiques*

III.

Un modèle pédagogique alternatif ?

« Les écoles d'art et de design ont désormais besoin, pour les diriger
d'oiseaux rares, de figures hybrides, qui aient (...) une véritable passion pour
ces lieux fragiles et complexes que sont les écoles d'art »

Emmanuel Tibloux, directeur de l'école de Lyon, dans LE MONDE (19.03.2014)

1/ Du vertical à l'horizontal

Le changement, a servi de slogan de campagne en 2012 à notre actuel président de la république. Il est incontestable que nous sommes dans l'air du changement, les demandes évoluent très rapidement, les réponses doivent fuser. On voudrait tout apprendre, tout savoir, tout faire, nous vivons en flux tendu, puisque la société nous (le) réclame. Les modèles d'organisation de notre économie, de notre politique, de notre éducation sont verticaux, et pourtant il est bien plus facile de s'adapter au monde qui change sur la base d'échanges horizontaux, plutôt qu'en suivant des lignes hiérarchiques. Ainsi l'existence même d'internet repose sur le principe collaboratif des logiciels libres, comme Apache, qui représente environ 70% des serveurs internet mondiaux, et qui a été co-élaboré par des milliers de contributeurs anonymes sans obéir à une logique hiérarchique.²¹ Il existe ici un contresens structurel : on nous demande d'être réactifs, sans nous proposer les moyens qui nous permettraient de l'être. Tout concourt dans ce type d'organisation à continuer de former des consommateurs spectateurs, et non pas des citoyens expérimentateurs, c'est là l'espace de la critique que formule le philosophe Bernard Stiegler lorsqu'il écrit :

« Or je crois que, de nos jours, l'ambition esthétique à cet égard s'est largement effondrée. Parce qu'une large part de la population est aujourd'hui privée de toute expérience esthétique, entièrement soumise qu'elle est au conditionnement esthétique en quoi consiste le marketing, qui est devenu hégémonique pour l'immense majorité de la population mondiale - tandis que l'autre partie de la population, celle qui expérimente encore, a fait son deuil de la perte de ceux qui ont sombré dans ce conditionnement. »²²

Ce que décrit Stiegler comme des «institutions de programmes»²³ (la famille et l'école) ont désormais pour concurrentes les «industries de programmes» que sont les industries culturelles. Les institutions de programme sont des structures qui ont pour fonction de faire adopter des «programmes» (conduites, savoirs faire...) qui forment (ou déforment) les attentions. La formation de l'attention est toujours à la fois psychique et sociale, et sert ici un but : prendre le contrôle des «programmes comportementaux» qui régulent la vie des groupes. En

21 Voir l'ouvrage collectif, dir. Olivier Blondeau & Florent Latrive « Libres enfants du savoir numérique » ed. de l'Eclat, 2000.

22 Extrait de *de la misère symbolique*, Bernard Stiegler, journal LE MONDE du 11/10/03

23 Article d'Ars Industrialis, *Industrie de programme, institution de programme*

captant et en manipulant l'attention des enfants dès l'école, les «institutions de programme» déssaissent le système éducatif de son champ d'action, pour mieux adapter les attentions aux besoins immédiats du marché. Un certain nombre de penseurs (philosophes, sociologues, anthropologues...) s'intéressent à la question de la déviation du champ éducatif de l'école. Nous développerons de manière plus approfondie ici la proposition de François Taddéi, chercheur en biologie et initiateur du CRI (centre de recherches interdisciplinaires) qui propose un modèle alternatif²⁴ à l'éducation « classique » qui considère un schéma éducatif à sens unique : de l'enseignant à l'apprenant. Il en prend le contrepied en partant du principe que chacun peut apprendre des autres, s'inscrivant en cela dans la lignée de l'expérience de Joseph Jacotot²⁵, et de Jean-Jacques Rousseau avant lui.

« C'est cette façon de coopérer avec l'apprenant, et non pas d'être dans la position du sachant qui va délivrer son savoir à quelqu'un qui va le recopier et l'apprendre par cœur, qui participe à construire des citoyens acteurs, voire auteurs, et non plus spectateurs. Le chemin qui importe, c'est celui qui nous montre comment aller des données à l'information, de l'information à la connaissance, et de la connaissance à une éthique partagée. »

Les directeurs d'écoles s'accordent à le dire : pour former les citoyens actifs de demain, les étudiants ne doivent pas être spectateurs, mais « des acteurs, voire des auteurs. »²⁶ Cependant, si une organisation verticale se construit peu à peu, elle ne se révèle pas comme telle dans les organigrammes des différentes écoles étudiées. Une organisation verticale, si elle autorise l'existence d'espaces horizontaux tels que des cours, ne les favorise pas pour autant. L'espace d'échanges horizontaux au sein d'un cours ou d'un atelier est donc laissé à l'initiative d'une équipe pédagogique, voire d'un seul enseignant. On trouve peut être une part d'explication de ce phénomène dans le constat que si la coopération n'est pas le cœur du système éducatif Français, la compétition l'est. Il semble important de souligner que ce qu'on appelle la « coopération » dans les études supérieures, sous la forme de travail de groupe, s'apparente dans les cursus primaires et secondaires, à ce que l'on appelle de la « triche. »

24 François Taddéi interviewé par le *vinvinteur*, premier magazine de la culture digitale, diffusé sur France 5 : « Les étudiants doivent contribuer à produire des connaissances ».

25 Joseph Jacotot, *Enseignement universel - langue maternelle*, ed. de Paw, Louvain, 1823 chap. « tous les hommes ont une intelligence égale... et peuvent s'instruire par le livre »

26 Ibid. interview François Taddéi.

Olivier Duval, inspecteur en arts appliqués à l'éducation nationale que nous avons rencontré dans le cadre de l'écriture de ce mémoire²⁷ employait ces termes, parlant du système d'un enseignement vertical :

Question : (...) Nous avons commencé cet entretien, et vous avez tout de suite parlé de pyramide, et je m'étais dit qu'il faudrait revenir dessus, sur ce terme et cette répartition des tâches et des savoirs. Peut être que plus globalement, c'est l'idée de cette construction verticale qu'il faut remettre en cause ?

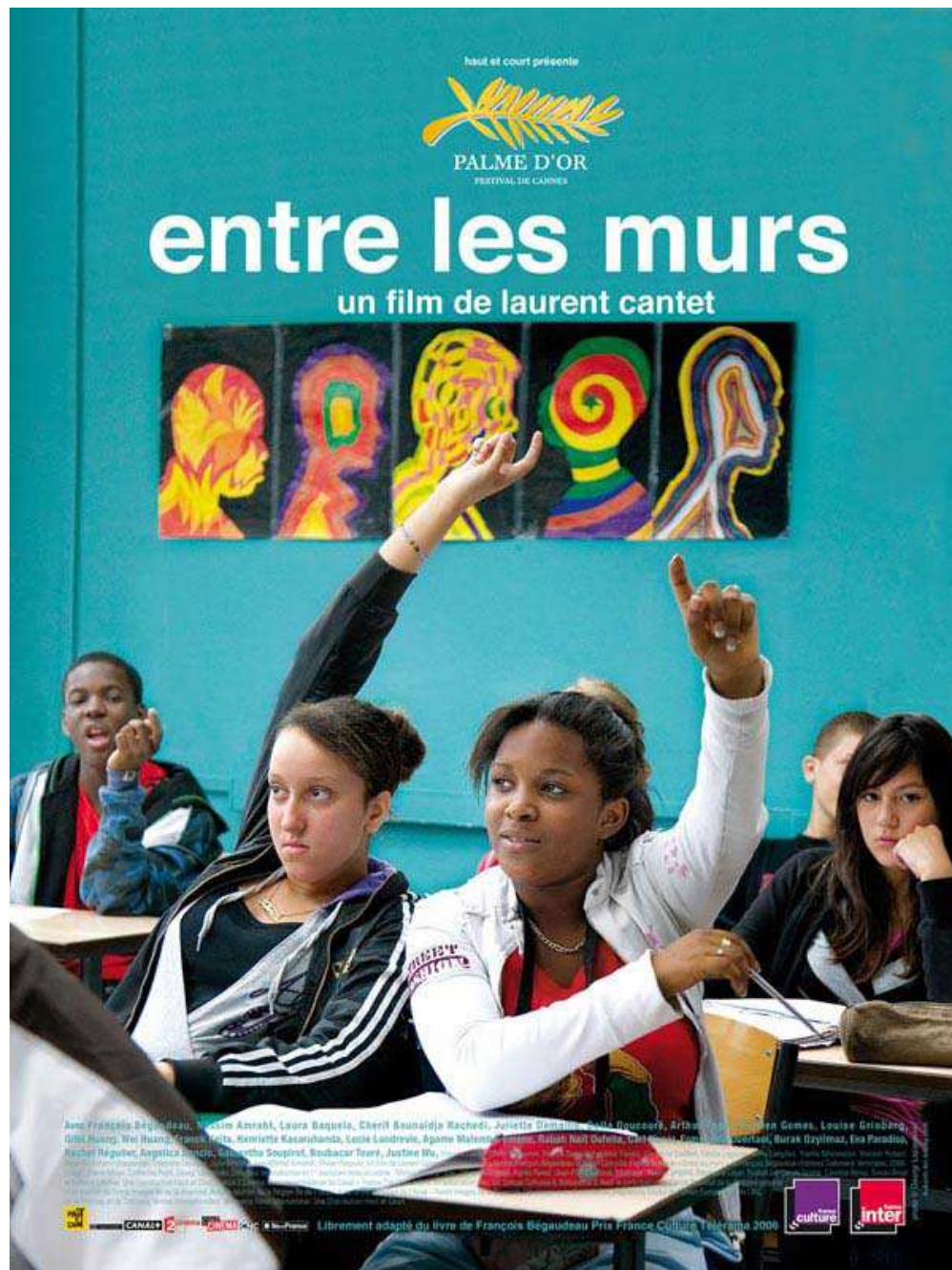
Réponse : « C'est sûr qu'il faut le reconsidérer dans sa stratification. Ce qui est sûr, pour l'avoir constaté et vécu, c'est qu'un élève s'ennuie à partir du moment où il n'est pas actif dans la situation de cours. (...) On s'ennuie parce qu'on ne participe pas, on apporte pas. (...) L'éducation nationale oublie parfois que les élèves qui lui sont confiés dans le supérieur ont déjà un bagage de connaissances, et les programmes sont pensés en dehors de ces connaissances là, ce qui pose parfois un réel problème d'adaptabilité. On s'attache trop à la description analytique de procédures alors qu'on ne prend pas en compte l'entité globale des enjeux de ces procédures. A la charge, et à la décharge de certains professeurs : ils ne sont pas formés pour cela. »

En matière de formation des enseignants, et particulièrement des enseignants en arts appliqués, nous avons rencontré Joel Paubel²⁸, qui s'occupe de la formation en « culture design » à l'ÉSPÉ (école supérieure du professorat et de l'éducation) qui remplace l'ancien IUFM (institut universitaire de formation des maîtres). L'entretien a permis de soulever un problème qu'il rencontre quotidiennement dans sa pratique de formateur en se confrontant à ces futurs professeurs d'arts appliqués : le décalage entre la formation qui leur est dispensée, et les attentes sur le terrain, lorsqu'ils seront enseignants en collège, lycée, ou dans le supérieur. Il dénonce pendant notre entretien le système des cours magistraux, qui, quand il place l'enseignant en délivreur d'un savoir absolu, place dans le même temps l'étudiant en simple « apprenant », et non pas en auteurs de leur savoir.

« Il m'a fallu quelquefois donner des cours très magistraux, mais je n'aime pas trop ça, parce qu'on ne livre pas un savoir clefs en main : par définition le savoir est personnel. Ca ne marche pas comme ça. (...) »

27 Voir l'entretien complet

28 Voir l'entretien complet



Entre les murs, Laurent Cantet, 2008, illustre le parcours de la relation qui se noue entre un professeur et ses élèves



La cour de Babel, Julie Bertucelli, 2014, rend compte du processus d'apprentissage de la langue française par des élèves étrangers, à travers des connaissances qui ne relèvent pas du système scolaire.

«La pédagogie c'est le prof qui l'imagine, mais ce sont les élèves qui la construisent.»

Loic Horellou, enseignant à la HEAR

J'ai eu récemment des classes de préparation aux concours (de profs), et comme j'avais très peu de séances, je n'ai pas eu le temps de « faire patienter le savoir » comme je le fais d'habitude, donc j'ai fait des cours magistraux. Je suis très peu convaincu de cette méthode : je les voyais écrire des pages et des pages de notes, mais je me demande bien ce qu'ils en font... »

Ces deux entretiens réalisés avec des acteurs de la pédagogie actuelle pointent la faiblesse d'un modèle dans lequel le professeur est placé en figure détentrice du savoir. Les cours magistraux servent encore trop souvent de simples démonstrations de ce savoir. Or le système de l'université privilégie le système du cours magistral dans l'élaboration même de son système de rémunération. On trouve ainsi sur le site de l'université de Nîmes ce document de synthèse à l'adresse des chargés de cours, de TD et de TP l'équation suivante :

1 h de CM (Cours Magistral) = 1,5 heure équivalent TD (Travaux Dirigés).

1 h de TD = 1 heure équivalent TD.

1 h de TP (Travaux Pratiques) = 2/3 d'heure équivalent TD

C'est à dire qu'un cours magistral d'une heure est payé au professeur le dispensant comme s'il durait 1h30, lorsqu'un cours de travaux pratiques d'une heure est payé au professeur le dispensant comme s'il durait 40 minutes. L'université considère donc, proposant cette hiérarchie, que les cours magistraux demandent plus de préparation et d'investissement que les cours de travaux pratiques, et qu'ils doivent donc être mieux rémunérés. Ce postulat posé, il naît ici l'idée que naturellement, les enseignants ont tout intérêt à récupérer dans leur planning le plus possible d'heures de CM. Ce système instaure dans un même temps le prestige du cours magistral et une hiérarchie entre les enseignants du supérieur.

En observant cette équation, il apparaît que le système de l'université sur-valorise le savoir théorique ($1 = 1,5$) et minore le savoir pratique ($1 = 0,66$). Les chargés de cours (souvent des doctorants ou des M2) vont récupérer principalement les heures de TD, alors qu'ils n'ont que peu d'expérience d'enseignement et que cette forme est sans doute la plus apte à la mutualisation des savoirs et à l'expérience de la coopération. Il existe un réel paradoxe à cette répartition qui explique que de nombreux enseignants d'universités favorisent les CM au détriment des TD et des TP. Difficile avec des conditions institutionnelles comme celles ci de donner une place aux pratiques, entendues comme une relation exigeante au « faire ».

2/ Emancipation intellectuelle et logique de formation

Dans *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Jacques Rancière propose et analyse un modèle pédagogique qui ébranle l'image et l'idée d'un maître au savoir absolu. Son ouvrage est basé sur une expérience menée par Joseph Jacotot : au début du XIX^{ème} siècle, où celui-ci est nommé professeur à l'université de Louvain. Chargé d'apprendre le français à des élèves dont il ne parle pas la langue, il leur fait étudier une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon. La barrière linguistique empêche l'enseignant de les aider dans leur apprentissage, les étudiants doivent s'appropriier l'œuvre, la connaître par cœur. Il faut lire, observer, comparer, combiner, retenir l'œuvre bilingue en usant progressivement du français.

Quelques mois plus tard, les étudiants sont conviés à écrire quelques pages en français sur *Télémaque*. Ils s'en sortent honorablement à la surprise de Jacotot. Les étudiants ont trouvé et appris par eux-mêmes, ce qui conduit Jacotot à remettre radicalement en cause les catégories d'analyse communément admises et les méthodes traditionnelles de l'enseignement. Voici un extrait du livre de Jacques Rancière, contant l'expérience pédagogique de Jacotot :

« Les élèves avaient appris sans maître explicateur, mais non pas pour autant sans maître. Ils ne savaient pas auparavant, et maintenant ils savaient. Donc Jacotot leur avait enseigné quelque chose. Pourtant il ne leur avait rien communiqué de sa science. Donc ce n'était pas la science du maître que l'élève apprenait. Il avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d'où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence au prise avec celle du livre. Ainsi étaient dissociées les deux fonctions que relie la pratique du maître explicateur, celle du savant et celle du maître. Ainsi s'étaient également séparées, libérées l'une par rapport à l'autre, les deux facultés en jeu dans l'acte d'apprendre : l'intelligence et la volonté. Entre le maître et l'élève s'était établi un pur rapport de volonté à volonté : rapport de domination du maître qui avait eu pour conséquence un rapport entièrement libre de l'intelligence de l'élève à celle du livre – cette intelligence du livre qui était aussi la chose commune, le lien intellectuel égalitaire entre le maître et l'élève. Ce dispositif permettait de désintriquer les catégories mêlées de l'acte pédagogique et de définir exactement l'abrutissement explicateur. Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence. L'homme – et l'enfant en particulier – peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur la voie. Mais cette

sujétion est purement de volonté à volonté. Elle devient abrutissante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence. Dans l'acte d'enseigner et d'apprendre il y a deux volontés et deux intelligences. On appellera abrutissement leur coïncidence. Dans la situation expérimentale créée par Jacotot, l'élève était lié à une volonté, celle de Jacotot, et à une intelligence, celle du livre, entièrement distinctes. On appellera émancipation la différence maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté. »²⁹

Le propos de Jacques Rancière nous permet d'imaginer les bases d'une nouvelle école, dans laquelle l'émancipation intellectuelle serait un principe premier. Apprendre à devenir un sujet libre est essentiel avant d'entrer dans une logique de formation, quelle qu'elle soit. Devenir un sujet libre relève d'un processus long et construit d'expérimentations, de confrontations des idées, et encadré par un enseignant-passeur. Cet enseignant se place ainsi moins dans la transmission de savoirs que dans la proposition de méthodes à mêmes d'amener chacun vers son autonomie et sa créativité. Son enseignement s'attèlerait alors à former des citoyens émancipés, autonomes et capables de propositions originales, plutôt que des citoyens dépendant d'un système de production et capables de gestes. L'autonomie et la créativité ne peuvent être poursuivies comme un but global et collectif, mais comme une appropriation personnelle, et donc différenciée et attentive à l'intelligence de chacun.

Ken Robinson³⁰ établit que la créativité est la capacité à avoir des idées originales qui ont de la valeur. Directement corrélé, la pensée divergente – essentielle à la créativité – est l'aptitude à formuler un grand nombre de réponses à une question, et à considérer cette question sous plusieurs angles, pour y proposer des réponses diverses. Il mène alors une étude³¹ au long cours sur la créativité auprès d'un groupe d'individus suivis de la maternelle à l'adolescence.³² Une des questions posée est la suivante : Combien d'usages pourriez vous faire d'un trombone ? Le test porte sur 1500 enfants de maternelle. 98 % de ces enfants ont donné des réponses qui les classent dans la catégorie des « génies ». 5 ans plus tard, les mêmes enfants, âgés alors d'une dizaine d'années, sont

29 Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987, p. 25-26

30 Sir Ken Robinson est professeur d'université en sciences de l'éducation.

31 Sir Ken Robinson, *Break Point and Beyond*, éd.

32 Conférence *du paradigme de l'éducation* traduite en français par Emmanuelle Pinault du cercle de réflexion pour une éducation authentique.



portrait de Joseph Jacotot, artiste inconnu
Galerie de la presse, de la littérature et des beaux-arts Paris,
Aubert, vol. 1, 1841.

testés à nouveau : 30% d'entre eux sont considérés comme des « génies ». A nouveau 5 ans plus tard, vers 15 ans, ils sont seulement 12%. Ken Robinson constate que sur cette période, si les enfants ont évolué personnellement, ils ont surtout le vécu commun de quelque chose que l'on appelle « l'éducation par la scolarisation ». Le constat qu'il en tire est que l'école détruit une grande part de la créativité de chacun, et particulièrement les « créativités particulières », qui correspondent à des formes d'intelligences qui ne sont pas mises en valeur dans le système scolaire. Dans le domaine de l'enseignement, chaque professeur a tendance à enseigner en se basant sur son propre style d'apprentissage. Or, si l'apprenant n'a pas le même style d'apprentissage que l'enseignant, il y aura inévitablement des difficultés de compréhension entre les deux parties. Il serait donc pertinent pour tout tuteur de se familiariser avec les différents styles d'apprentissage, et les différentes formes d'intelligence pour la simple et bonne raison que cela les aidera à devenir des tuteurs plus efficaces.

3/ La théorie des intelligences multiples, au cœur d'un nouveau projet pédagogique

La « théorie des intelligences multiples » est une proposition théorique de Howard Gardner³³ en 1983 dans lequel il s'intéresse aux différentes formes de l'intelligence humaine, et remet en cause le classement des individus sur ce qu'il appelle « l'échelle de l'intelligence », échelle qui reflèterait la hiérarchie des destins scolaires, professionnels et sociaux. La théorie des intelligences multiples rompt avec la tradition, qui définit l'intelligence d'une manière opératoire, comme l'aptitude de répondre aux items des tests d'intelligence. Dans cette vision traditionnelle, on déduit des résultats aux tests l'existence d'une capacité sous-jacente, en s'appuyant sur des techniques statistiques comparant les réponses de sujets d'âges différents. La corrélation apparente des scores entre les différents tests et les différentes tranches d'âges corrobore l'idée que la faculté intellectuelle générale, ne se modifie que très peu avec l'âge, l'apprentissage, ou l'expérience. C'est un attribut ou un talent, inné. La théorie des intelligences multiples, quant à elle, diversifie cette conception traditionnelle. L'intelligence y implique la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis. La compétence à résoudre des problèmes permet d'aborder une

33 Howard Gardner est professeur en cognition et en éducation à la Harvard Graduate School of Education, professeur de psychologie à l'université de Harvard, et professeur de neurologie à la faculté de médecine de l'université de Boston

situation dans laquelle un but doit être atteint, et de déterminer le chemin le plus approprié pour y parvenir.

Pour Howard Gardner, même si l'école privilégie une certaine forme d'intelligence, il en existe bien plusieurs formes, dont nous sommes tous dotés dans des proportions extrêmement variables. Malgré la grande reconnaissance de ces écrits dans le monde scientifique³⁴, le monde de l'éducation n'a jamais jugé bon de repasser en jugement son système, qui privilégie aujourd'hui largement les intelligences logico-mathématiques et langagières. Les intelligences de la logique de formation décrite en amont, celle qui sert à nous « placer » efficacement dans la société.

Cette théorie appuie l'idée développée en amont par François Taddéi que :

« les lieux universitaires doivent savoir s'enrichir des apports de ceux qui créent en dehors du monde universitaire, pour un partage des savoirs, un écosystème de co-crédation de choses toujours plus efficaces et plus raffinées »³⁵.

Faire se rencontrer différentes intelligences permet de catalyser les rencontres, principe qui doit être au cœur d'un projet d'enseignement, et particulièrement d'un enseignement qui concerne un design éthique, ouvert et cohérent.

En combinant les différentes formes d'intelligence au sein d'une même institution d'enseignement, on augmente nos chances de donner naissance à des citoyens à la fois humbles, investis et critiques. Howard Gardner nous propose d'éduquer l'intelligence, afin de pouvoir la penser comme plurielle, contextualisée, distribuée, et partagée.

L'inspecteur d'académie en Arts Appliqués de l'éducation nationale³⁶ que nous avons rencontré dans le cadre de l'écriture de ce mémoire nous livrait un point qui posait problème, et qui semblait quelque peu en décalage avec le discours selon lequel les Arts Appliqués forment des techniciens, mais aussi des penseurs. Une formation en Arts Appliqués à l'éducation nationale après un bac général s'intègre après examen en commission du dossier scolaire comprenant les bulletins des années de première et de terminale. On ne demande pas toujours (les critères varient toutefois en fonction des écoles)

34 Howard Gardner a écrit une vingtaine d'ouvrages, et plusieurs centaines d'articles scientifiques.

35 Op.cit. interview François Taddéi

36 Op.cit. entretien complet d'Olivier Duval

de lettre de motivation, ou de book. C'est à dire que la sélection à l'entrée en filière artistique s'effectue sur un critère de réussite scolaire : or il est mis en avant que l'école privilégie les intelligences logico-mathématiques et langagières, écartant toute autre manière de réfléchir. Ainsi les intelligences spatiales, musicales, kinesthésiques, interpersonnelles, intrapersonnelles et naturalistes³⁷ sont complètement ignorées. Nous faisons remarquer à Olivier Duval l'incohérence entre le parallélisme suivant : on ne peut pas revendiquer que les étudiants qui choisissent de s'orienter en filières Arts Appliqués sont des étudiants à la sensibilité particulière, et organiser des sessions de recrutement qui ne se préoccupent que de leur résultats scolaires, puisque, comme on l'a dit en amont, l'école privilégie seulement deux formes d'intelligence sur les huit décrites par Howard Gardner.

« (...) Quelqu'un qui vient faire un CAP parce qu'il veut devenir ébéniste doit commencer par une petite porte, alors qu'il aurait peut être mieux fait de faire un parcours plus général, et d'entrer en formation après un bac général par exemple. Si les savoirs faire s'apprennent avec des procédures ; le goût, l'œil, la culture s'éduquent. Le résultat est qu'on a beaucoup de jeunes CAP qui sortent de l'école avec un diplôme d'ébénisterie, mais qui n'ont ni le goût, ni la culture du métier d'ébéniste, et qui donc ne peuvent être que des praticiens, des cols bleus. »

Question : Pour rebondir là dessus, il me semble qu'intégrer une formation en ébénisterie à Boule par exemple après le bac, cela se fait uniquement sur examen du dossier scolaire de l'année de première et de celle de terminale. Or quelqu'un qui est en décrochage scolaire pour reprendre votre terme, ne sera jamais pris dans cette formation, alors qu'il a sûrement de très grandes capacités pour faire un bon ébéniste.

Réponse : « C'est vrai. »

Question : Donc... Il passe par la petite porte.

Réponse : « Tout a fait, et on lui demande de faire ses preuves en passant par une formation de la « petite porte ». Les classes de mise à niveau en arts appliqués (MANAA) ont eu cette mission à un moment donné, de palier à ce problème là, et l'école Boule a mis en place une formation en métiers d'arts totalement inédite : il s'agit de repérer des envies, des motivations, et malgré les difficultés scolaires, de former les étudiants

37 Ce sont les différentes intelligences repérées et décrites par Howard Gardner dans son livre *les intelligences multiples* (1993) aux éditions RETZ.

à un métier. C'est un peu paradoxal, puisque j'ai dit tout à l'heure que l'école n'avait pas vocation à former pour un métier, mais bien à former à la capacité d'appréhender un métier. »

Cet extrait pointe que le système éducatif actuel éloigne beaucoup de gens de leurs capacités, en éloignant de la réussite un très grand nombre de formes d'intelligences. Et cette faille est particulièrement vraie lorsqu'on parle des formations de la création. Sir Ken Robinson établit un parallélisme assez éclairant entre la crise des ressources naturelles que connaît notre monde développé avec une crise des ressources humaines. Voici un extrait d'une de ses conférences, retransmise sur le site TED³⁸ :

« Il y a une crise climatique qui concerne les ressources naturelles, mais il y a également une crise qui concerne les ressources humaines. L'éducation, en un sens, sépare beaucoup de gens de leur talent. Et les ressources humaines, comme les ressources naturelles, sont souvent enterrées profond. Vous devez créer les circonstances pour qu'elles se révèlent. Tous les systèmes éducatifs du monde sont en pleine réforme ces dernières années, mais réformer ne suffit plus, parce que c'est simplement améliorer un système inopérant. Nous n'avons pas besoin d'une évolution de l'éducation, mais d'une révolution. Réformer est dur, car c'est s'en rendre à la tyrannie du bon sens : « on ne peut pas le faire autrement, parce que ça se fait comme ça ».

Dans les écoles d'arts appliqués et de design, qu'elles relèvent du ministère de l'éducation nationale, du ministère de la culture et de la communication ou du ministère des études supérieures et de la recherche, le mode de recrutement ne prend pas en compte à la fois les particularités de chacun, et la force de coopération de tous. En effet, de tous les concours organisés dans ces écoles (quand il ne s'agit pas seulement d'un examen du dossier scolaire), seul celui de l'ENSCI (école nationale supérieure de création industrielle), école qui a la particularité d'être gérée par deux ministères³⁹, organise un grand nombre d'épreuves qui font appel à la coopération et à la multiplicité des intelligences. Par exemple, l'ENSCI a mis en place une épreuve de groupe, dans laquelle

38 Conférence TED *Bring on the learning revolution*

39 L'ENSCI-Les ateliers est co-gérée par le ministère de la culture et de la communication et le ministère de l'industrie.

chacun doit trouver une place, être utile sans écraser les autres.⁴⁰ Cette épreuve fait appel à l'intelligence interpersonnelle telle qu'elle est définie par Howard Gardner⁴¹, intelligence très peu mise en valeur dans les autres concours, et pourtant indispensable lorsqu'on se destine au métier de créateur.

Mettre en place et imaginer de nouveaux modes de recrutement est un moyen de pluraliser les profils de gens qui se forment à devenir des créateurs. On aura ainsi plus seulement des personnes qui, parce qu'elles sont à l'aise à l'oral, ont bien réussi leur entretien d'admission, mais aussi des personnes moins à l'aise à l'oral, qui se seront distingués à une autre épreuve, demandant moins d'intelligence langagière, et plus d'une autre forme d'intelligence.

4/ Vers un nouveau mode de recrutement et d'évaluation

Pour notre projet de mémoire, admettons cette théorie des intelligences multiples. Cela implique de repenser le système scolaire dans son fondement : ré-établir des programmes, et des modes de recrutement. En effet quand une société change (et l'école fonctionne comme une mini société), change avec elle l'évaluation des compétences. Qui de nos jours attache par exemple de la valeur aux exploits de mémorisation langagière mécanique si prisée avant la large diffusion des livres ? Si les ordinateurs assument (ou consomment) une partie toujours plus importante des domaines dans lesquels s'exercent les compétences langagières ou mathématiques, notre propre société évoluera peut être vers une civilisation où les compétences artistiques seront les plus prisées, parce que les ordinateurs se chargeront de tout le reste.⁴² Les intelligences se manifestent de diverses manières aux différents niveaux de développement, leur évaluation et leur éducation doivent s'ajuster en conséquence. Dans la

40 Il s'agit, par groupe de 6 ou 7 personnes, de reproduire une structure en lego en donnant des directives de placement des pièces. La personne chargée de donner les instructions n'a pas le droit de toucher le plateau. C'est au groupe de mettre en place une dynamique pour que chacun trouve son rôle. L'épreuve dure 10 minutes, et un examinateur observe chaque groupe, en prenant des notes attestant de la prise de positionnement de chacun.

41 Op.cit Howard Gardner.

42 C'est d'ailleurs là la conclusion de la conférence de Michel Serres sur les nouvelles technologies lors du 40^e anniversaire de l'INRIA en 2007 «Les nouvelles technologies : révolution culturelle et cognitive», disponible sur https://interstices.info/jcms/c_33030/les-nouvelles-technologies-revolution-culturelle-et-cognitive

théorie des intelligences multiples, une intelligence peut servir aussi bien comme contenu d'un enseignement que comme moyen ou medium, pour communiquer ce contenu. Cet état de fait a d'importantes conséquences pédagogiques comme le décrit Howard Gardner :

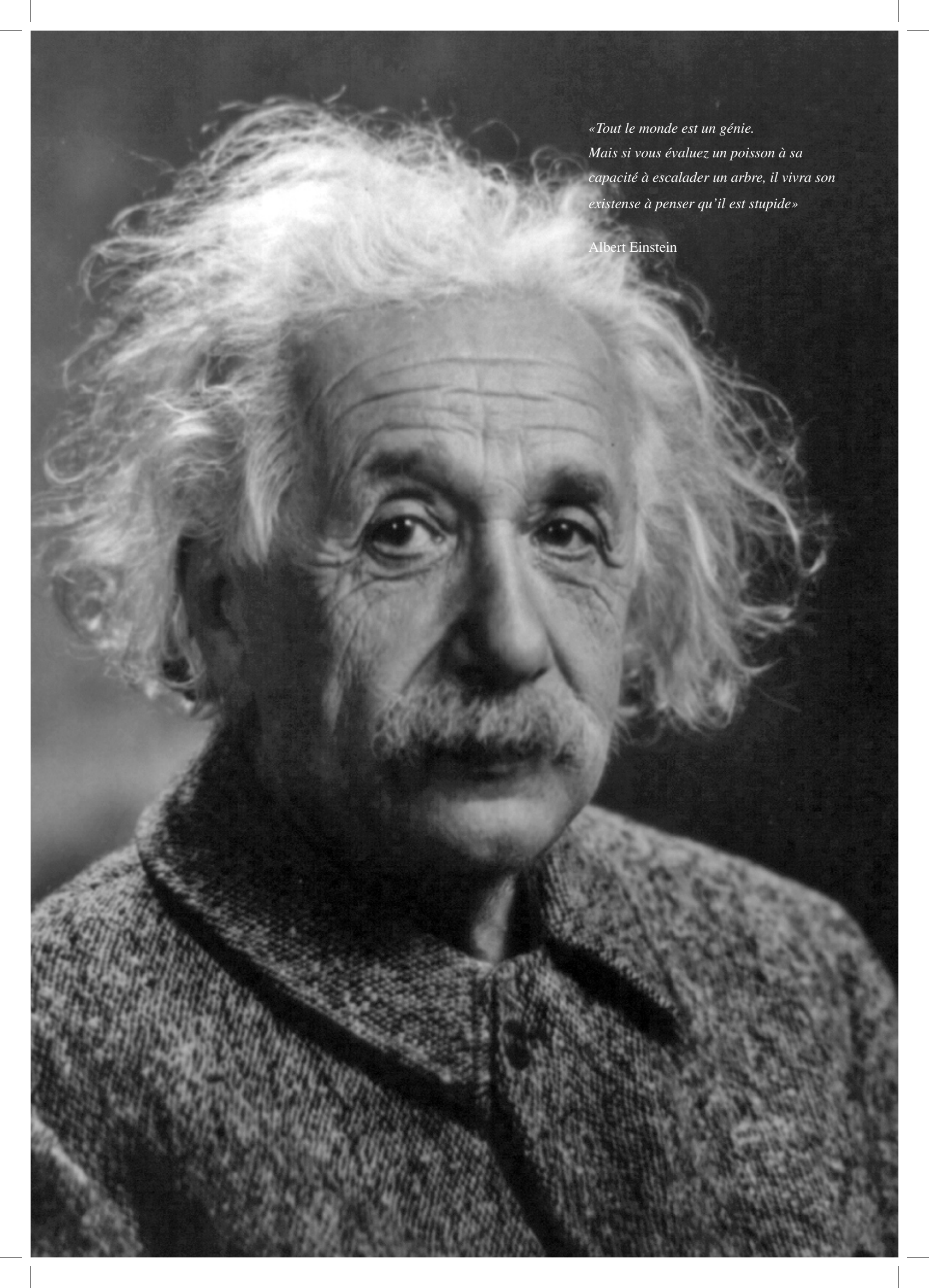
« Supposons, par exemple, qu'un enfant tente d'apprendre un principe mathématique mais qu'il ne maîtrise pas l'intelligence logico-mathématique. Il éprouvera sans doute des difficultés au cours de son apprentissage. La raison en est simple : Le principe mathématique (le contenu) n'existe que dans le monde logico mathématique et doit se communiquer par le biais des mathématiques (le médium). Ce qui revient à dire que le principe mathématique ne peut pas être entièrement traduit en mots (un médium langagier), ni en modèles spatiaux (médium spacial). »

Mettre en place des instruments alternatifs d'évaluation permettrait de développer des programmes scolaires plus efficaces pour des sujets ayant des profils intellectuels différents. A niveller ainsi les modes de recrutement et de notation, le système pédagogique finit par faire du formatage, mais surtout, nivelle en quelque sorte «par le bas» en uniformisant les profils des étudiants. L'idée des intelligences multiples doit devenir partie intégrante de la formation des enseignants : on reconnaît les différences entre les élèves, cela fait partie du discours classique et pourtant, il n'y a pas de tentative de tirer des implications pédagogiques de ces différences. L'idée que l'intelligence mérite d'être plurielle n'a pas encore séduit les auteurs de la pédagogie, des programmes, et des recrutements.

5/ Aborder l'apprentissage par les hypermédias ?

Les textes fournissant des directives liées à l'enseignement du design (référentiels) ne tiennent encore que peu compte de la place que les instruments numériques commencent à occuper dans (et pour) l'apprentissage. Ils traitent seulement de la nécessité de les exploiter comme des outils liés à la préparation d'une compétence professionnelle, ou comme des outils professionnels.

Si les instruments numériques tiennent un rôle d'assistance à la compétence de conception (PAO, CAO, DAO, prototypage rapide etc...) chez les designers, ils débordent très largement ce seul champ opératoire. En effet, le numérique bouleverse -dans toutes les sphères de métier mais plus particulièrement dans celles de la conception- les manières de voir, de penser et de faire. Ainsi le studio

A black and white portrait of Albert Einstein, showing his characteristic wild, white hair and mustache. He is looking directly at the camera with a slight smile. He is wearing a dark, textured jacket. The background is dark and out of focus.

*«Tout le monde est un génie.
Mais si vous évaluez un poisson à sa
capacité à escalader un arbre, il vivra son
existence à penser qu'il est stupide»*

Albert Einstein

de design graphique <stdin>⁴³ est un studio de design graphique et de médias, mélangeant design visuel et programmation pour des supports imprimés ou écrans. Pour ses créateurs, «les programmes font du design, et les programmes sont du design.» Cette citation du studio <stdin> corrobore l'idée suivante :

« [Le design] est tout à la fois une méthode pour penser, une méthode pour agir, une méthode pour faire et produire, une méthode de résolution des problèmes. Mais quel que soit le contexte dans lequel il est employé, le design est toujours tributaire des techniques et des technologies tout autant que de l'évolution des outils de conception et de représentation qui permettent de le générer. »⁴⁴

Le numérique est donc certes une discipline, mais c'est aussi et surtout une technique de la pensée si répandue et si essentielle que de nombreux philosophes et anthropologues⁴⁵ ont estimé qu'il constituait une mutation de l'identité humaine similaire à celle de l'apparition de l'écriture.

Si un débat s'est engagé sur l'introduction de nouvelles formes d'enseignement liées au numérique ces dernières années, il reste encore difficile et porte sur deux questions principales : quelle est l'utilité d'un tel enseignement, et si on l'admet, quelles formes doit-il prendre ?

Les écoles d'arts appliqués se positionnent en actrices principales quant à cette question de l'utilité d'apprendre ce nouveau langage. Si historiquement, elles sont nées d'une pratique du geste, et valorisent le savoir faire, que ce soit en design graphique (fabrication d'éditions à la main, sérigraphie etc...) ou en design d'objet/espace (importance de la relation à la matière, maquette, ateliers de fabrication etc...) elles sont très intéressées aujourd'hui, pour rester efficaces, par les nouvelles technologies, dont le numérique fait partie : l'écriture que l'on apprend en école d'arts appliqués ne doit plus seulement être scripturale. Mais comment passer d'une écriture familière, quelque soit sa forme, au texte d'un programme ? Cette question peut être envisagée de différentes manières : elle ne nécessite pas nécessairement d'apprendre à programmer au

43 Studio monté par Stéphanie Vilayphiou et Alexandre Leray.

44 Joel Gauvin, dans Facteurs de formes, nouvelles données organisationnelles et nouvelles technologies, Design et nouvelles technologies, 1999

45 Voir les travaux de Clarisse Herrenschmidt : Les trois écritures. Langue, nombre, code, NRF Essais, Gallimard, 2009

sens strict dont l'entendent l'université et les écoles d'ingénieur, mais peut s'effectuer dans un contexte restreint comme celui des formules de tableur ou bien passer par la manipulation d'objets physiques informatisés ou de modèles comme ceux utilisés pour la synthèse musicale qui reposent sur un modèle de production, mixage et traitement du son. On peut partir de l'existant et le transformer simplement étapes par étapes par exemple en modifiant une page Web avec un outil comme Firebug et en examinant l'effet de ces modifications. Toutes ces propositions ne sont que des indications de ce que pourrait être un enseignement de la programmation, fait de découverte (compréhension des principes), de hacking (bricolage, expérimentation), avant même d'aborder l'apprentissage d'un langage structuré (formalisation logique). Mais où et dans quel cadre un tel enseignement peut-il se dérouler ? Une proposition à cela pourrait consister à reconnaître la nécessité de la formation d'enseignants situant leur activité non pas dans une discipline spécifique et généralisée à tous mais au sein de chaque discipline. On propose donc ici de considérer le numérique comme fond, et non plus seulement comme forme. La mise en place d'une telle idée permettrait de combiner l'accompagnement de l'apprentissage de la pensée informatique avec celui des pratiques collaboratives numériques propres à diverses disciplines, et de replacer ainsi de l'interdisciplinarité dans l'enseignement.

La dimension universelle du langage de programmation séduit dans la mesure où elle ouvre un continent, un territoire, un monde de création vertigineux, puisque sans limites. Certains y voient une grande propension au «partage d'informations», et un «moyen d'éduquer des citoyens actifs»⁴⁶ quand d'autres, plus frileux, mettent en avant le risque de la «dénaturation et de l'uniformisation»⁴⁷ du rapport au métier de créateur. Si on parvient à proposer l'enseignement du code comme indispensable à l'école, il faut garder à l'esprit que :

«cet enseignement serait d'autant plus précieux qu'il se ferait au contact de disciplines décloisonnées, avec, même pour un nombre limité d'heures, la présence de deux enseignants dans une activité, porteurs de savoirs et de l'acquisition de compétences différents.»⁴⁸

46 Loïc Horellou, graphiste et designer indépendant et professeur d'enseignement artistique en design interactif, lors de notre entretien (voir les entretiens complets)

47 Dominique Doulain, enseignant à l'ENSAAMA Olivier de Serres, lors de notre entretien (voir les entretiens complets)

48 Blog de Philippe Aigrain : <http://paigrain.debatpublic.net/>

De plus, les hypermédias considérés comme vecteurs présentent un grand intérêt pour la situation d'apprentissage car ils permettent au concepteur (ici à l'apprenant) de localiser facilement les informations dont il a besoin, mais aussi de comprendre les liens des différentes informations entre elles, afin d'élaborer une méthode pour penser, pour agir et expérimenter⁴⁹, pour faire et produire, une méthode de résolution des problèmes. Un des intérêts majeurs des hypermédias dans le cadre de l'apprentissage est de permettre cette diversité des cheminements dans un champ de connaissances et d'offrir différentes possibilités de liens pertinents (inter dépendance, proximité, analogie...). L'idée défendue ici est que l'acquisition de ces connaissances ainsi mises en liens par un individu particulier présente deux caractéristiques. D'une part, cette acquisition de connaissances passe par une «restructuration» dans la mesure où elle est toujours orientée par un but (de quoi le sujet a besoin pour un projet en particulier). D'autre part, c'est la singularité du sujet qui amène cette restructuration dans la mesure où son type d'intelligence, sa culture et ses connaissances antérieures vont restructurer l'information afin de l'orienter vers ce but précis (en fonction du projet). Ce phénomène est le même que celui qui est au coeur d'un projet de conception : à un problème posé, trois hommes proposent trois projets différents car ils passent par des chemins de «structuration» de pensée différents, en fonction de qui ils sont, et de ce qu'ils savent. Cette méthode d'apprentissage présente peut être toutefois le risque de voir l'étudiant se perdre dans l'hyper-espace (puisque'il peut lier et délier les choses entre elles à l'infini), d'où peut être la nécessité de le guider sans le contraindre, mais de qui et de quoi alors dépendrait le «guidage» ?

Il existe une infinité d'outils visuels et graphiques (hypergraphes) qui permettent de visualiser un ensemble de données complexes et inter-reliées, et ainsi de passer d'une information scripturale (écritures linéaires) à une représentation spatiale, non pas figée, mais fluide, modifiable et cliquable. La richesse des représentations amenées par le numérique est une véritable révolution dans les milieux de la création : les frontières entre le texte et l'objet ; le conceptuel et le réel, s'amenuisent, adressant un clin d'œil poétique au travail *One and Tree Chairs* de l'artiste conceptuel Joseph Kosuth, qui proposait ni plus ni moins que de visualiser le concept des triades de Peirce, et ce faisant, de les faire « jouer » dans le monde concret des d'objets. Qui pouvait prédire il y a seulement dix ans que quelques lignes d'écritures de code de programmation, pourraient générer la fabrication d'un objet en trois dimensions ?

49 Voir à ce propos le livre de Jean-Louis Weissberg « Présences à distances, déplacement virtuel et réseaux numériques, Pourquoi nous ne croyons plus en la télévision ? » ed. L'Harmattan, 1999

Si l'apprentissage du langage de programmation à l'école apparaît en adéquation avec l'image d'une société qui tend à devenir virtuelle, et dans laquelle sont privilégiés les rapports hommes-machines, on peut aussi peut-être y voir une tentative de s'extirper du flux immatériel en adoptant une capacité qui permet au créateur d'être présent et de comprendre les enjeux à chaque étape de la production. Ainsi, l'apprentissage du code par un créateur, quel que soit son métier, lui permettrait de retrouver la maîtrise de sa production et donc la maîtrise de sa création, enjeux qui semblent importants dans un monde dans lequel les savoirs et les compétences ont tendance à être disséminés en fonction d'une logique de rentabilité.



One and Tree Chairs, Joseph Kosuth, 1965

Ouverture

J'ai choisi de nommer la conclusion de ce mémoire «ouverture», ce terme traduit ma découverte progressive, au fur et à mesure de l'écriture, de l'ampleur de la tâche que je m'étais assignée, et mon incapacité à pouvoir parler «d'éléments de conclusion» après seulement une centaine de pages. Si mon champ d'investigation portait à l'origine sur l'étude de la pluralité des modes d'enseignements du design, mon attention s'est peu à peu déplacée vers la perception que l'enseignement, en fonction des méthodes qu'il emploie oriente, conditionne et détermine les pratiques. L'enseignement peut en effet aussi bien instrumentaliser le savoir en direction d'un but qu'il serait bon d'atteindre, que d'être le lieu d'invention, d'autonomie, et sans prédéterminer les objets qu'il produit. Si nous avons montré que culturellement les écoles du ministère de la culture et de la communication sont plus enclines à favoriser la prise d'autonomie et la créativité, elles n'en ont cependant pas le monopole, comme le montrent les prises de position individuelles de certains enseignants du ministère de l'éducation nationale.

Le 21 mai dernier dans l'émission «carnets de campagne», animée par Philippe Bertrand sur France Inter⁵⁰, étaient abordées les questions de l'amélioration du bien être des élèves et des personnels dans les établissements, de l'éducation à la prise d'initiative et à la créativité, mais aussi l'idée de proposer une nouvelle approche de l'éducation au numérique ou de repenser les partenariats Education Nationale/ collectivités pour le bien de tous. Un enseignant, Miguel Toquet, était au micro afin de parler d'une proposition commune à toutes ces questions qu'il est en train de mettre en place dans son collège⁵¹ par le biais du dispositif « Espace CréationS ».

Sous cette simple dénomination se cachent à la fois un lieu, un dispositif, un mode d'organisation et un espace ressource innovants dans l'établissement :

- Une salle qui agit comme espace culturel innovant consacré aux élèves et dédié à l'échange, à l'expression personnelle et collective, à la mutualisation de compétences et de connaissances autour de projets créatifs des élèves, proposés par les élèves pour les élèves dans un cadre ouvert non spécifiquement scolaire.

50 émission à réécouter sur <http://www.franceinter.fr/emission-carnets-de-campagne-le-loiret-35-0>

51 Miguel Toquet est professeur de mathématiques au collège Jean Macé de Fontenay-sous-Bois (94120) et chercheur en sciences de l'éducation.

- Un dispositif non stigmatisant qui met notamment l'accent sur le potentiel créatif des outils du numérique et qui réunit l'ensemble des acteurs de la communauté éducative dans le suivi et l'accompagnement des élèves des tous niveaux et de tous horizons dans leurs projets créatifs au sein d'une même structure commune.
- Un modèle organisationnel au niveau de l'établissement qui permet de piloter et mettre en cohérence l'action pédagogique, de favoriser et soutenir les actions existantes ou fluidifier la concrétisation des initiatives personnelles ou collectives des acteurs de la communauté éducative.
- Un espace ressource local au sein de l'établissement qui permet de répertorier les initiatives des élèves ou des professeurs passées, présentes ou à venir et qui contribue à la centralisation d'un réseau opérationnel étendu au collège et hors collège grâce à une politique de partenariat local gagnant/gagnant avec les collectivités et autres partenaires locaux ou nationaux.

Les objectifs à court terme de cette structure sont multiples, mais ont comme but commun de replacer l'élève au coeur de ses préoccupations. Replacer l'élève au centre d'une communauté (ici, le collège) en tant qu'acteur, moteur et bénéficiaire dans laquelle il peut enfin se sentir un acteur potentiel et légitime. Contribuer à la valorisation de tous les élèves et favoriser l'estime de soi (et donc l'excellence). Instaurer un nouveau rapport au savoir et un nouvel esprit positif d'initiative et de collaboration entre élèves. Favoriser la transversalité et l'éclatement des cloisonnements classiques «niveaux» ou «groupe classe» car les projets peuvent réunir des élèves de classes et de niveaux différents et faire collaborer également les personnels et les élèves. Mettre le numérique au centre du processus créatif et banaliser l'usage du numérique dans les pratiques quotidiennes à l'école et hors école. Développer la créativité et l'expressivité personnelle dans les domaines artistique, culturel ou citoyen. en particulier au travers des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement).

Les objectifs visés à plus long terme sont la modification des pratiques pédagogiques, une centralisation collaborative de toutes les initiatives, la création d'une base de données originale et opérationnelle au sein du collège directement disponible pour les personnels avec la centralisation collaborative de toutes les idées de projets potentiels, afin de constituer un réseau opérationnel local.

Ce projet vise à faire évoluer durablement la conception des rapports entre élèves ou celle entre élèves et adultes de la communauté scolaire avec de

nouvelles pratiques participatives, collaboratives et solidaires et promouvoir une nouvelle conception de la prise en compte de l'élève au sein de l'éducation nationale en faisant de cet «Espace CréationS» un modèle adaptable à tous les établissements en fonction des dynamiques territoriales.

Le mot de la fin

Dans la mythologie, Dieu brouille le langage pour punir les hommes de leur trop grande ambition à vouloir construire une tour qui atteindrait le ciel, les empêchant ainsi de communiquer entre eux. Cette punition se transforme pourtant en une véritable richesse : Dieu offre ainsi aux hommes autant de «rapports au monde» qu'il existe de langages. La confrontation de ces «rapports au monde» entre eux en donne naissance à de nouveaux : c'est le principe de l'arbre de l'apprentissage.

Nous avons vu que le paysage français de l'enseignement du design présente trois grands modèles, trois rapports à la disciplines, trois façons différentes de la pratiquer, et donc de la parler. Après avoir étudié les différentes approches de l'enjeu de création, leurs forces et leurs faiblesses, et tenté de proposer des pistes alternatives, nous sommes forcés de constater qu'aucun des modèles ne peut prétendre aujourd'hui, à lui seul, à former le créateur de demain. Si chaque lieu d'enseignement possède une particularité qui lui est indispensable, aucune des pédagogies ne se suffit tant qu'elle se construit en dehors des autres. Le cloisonnement, qui nuit à l'échange créatif persiste à différents niveaux : il existe un cloisonnement institutionnel entre les différents ministères (problèmes d'équivalences d'un ministère à l'autre, de statut des professeurs...). Au sein d'un même ministère, on se confronte à des intitulés de diplômes différents qui sèment la confusion, et à des partenariats entre écoles qui se révèlent difficiles dans la mesure où chaque enseignant tient à «tenir son rôle». A l'échelle d'une même école encore, les répartitions en «filières» et en «classes de niveaux» ne permettent encore que peu de transmission d'une spécialité à une autre, ou de projets inter niveaux. La structuration en «niveaux» est la suite logique des niveaux primaires et secondaires de l'école puisqu'elle intervient dès l'entrée à l'école (3 ans) avec la petite section de maternelle. Ainsi on induit un formatage que les étudiants d'une classe d'âge (définie en fonction de leur année d'entrée à l'école) travailleront plus tard presque exclusivement avec d'autres étudiants de cette même classe d'âge. Le système établit ainsi «une marque de respect» face au critère âge (mais il entend expérience). C'est de là que naissent les liens de subordination qui gèrent l'ensemble de notre système éducatif.

Il serait alors intéressant d'imaginer comment les étudiants en design, ces futurs créateurs, pourraient goûter, au sein d'une même formation, différents rapports à la pratique. Tout comme parler plusieurs langues constitue une véritable richesse dans son approche du monde, parler différents langages de la création constituerait une grande force pour développer un esprit critique pointu, une capacité d'analyse fine et celle de proposer méthodes, et tentatives du «faire» et du «penser» visant à surtout ne pas figer la création dans des prescriptions officielles. Les différentes entreprises d'enseignements alternatifs ne résident

encore que dans des propositions provenant d'individus (enseignants) ou de petit groupe d'individus (équipe pédagogique), et se construisent toujours en dehors du «cadre» tracé par les ministères. J'ai abordé le sujet de ce mémoire avec la certitude de mettre en avant que quelque chose fonctionnait mal dans la façon de recruter les étudiants en design, mais aussi dans la manière dont les enseignements sont cloisonnés en design en France aujourd'hui. Je suis maintenant persuadée que ces points sont vrais en arts appliqués, mais aussi qu'ils s'étendent à toutes les disciplines, et que c'est l'éducation en général qui a besoin d'être refondée.

Chaque révolution commence par une révolte individuelle, et mon optimisme me pousse à penser que ces prises de position fortes de quelques citoyens ne demandent plus qu'à être soutenues par un plus grand nombre pour s'ancrer comme nouveau cadre. D'autres, plus tard, se chargeront de pointer alors les faiblesses de ce nouveau modèle devenu ancien, qui répondaient à nos préoccupations d'aujourd'hui, mais peut être pas à celles de nos arrières petits enfants.

IV.

Entretiens complets

1/ Olivier Duval

INSPECTEUR EN ARTS APPLIQUÉS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, SECTEUR DE PARIS, LILLE, ET LA GUADELOUPE AU RECTORAT DE PARIS, LE MERCREDI 2 AVRIL 2014.

D'abord Merci, Olivier Duval, de me recevoir pour discuter d'éducation... Je m'attendais à ce que vous mettiez un peu plus de temps à répondre.

Vous Savez, j'ai moi aussi été dans votre situation, et le savoir doit se transmettre, donc je n'ai pas hésité trop longtemps avant de vous répondre.

Ma première question porte sur votre parcours. Quel est-il ? Comment êtes vous devenu inspecteur de l'éducation nationale d'une part, et particulièrement en Arts appliqués ?

Je suis inspecteur d'arts appliqués, comme vous le savez, c'est une fonction, un titre, un corps en terme de fonctionnaires, mais ce sont des missions très diverses et variées. Il y a des inspecteurs de disciplines, ceux qui sont plutôt enclin à contrôler les enseignements, dans trois fourchettes de travail qui sont l'impulsion, la coordination, et le suivi des examens, et puis le suivi des carrières des enseignants, la promotion, le guidage, et enfin l'expertise disciplinaire au sens global du terme : conduire des analyses, des audits, des vérifications un peu transversales.

Avant d'être inspecteur, j'ai été enseignant pendant 10 ans, et on est venu me chercher, en me demandant si ça m'intéressait. C'était à l'automne 2000 et j'étais à cette époque là en charge d'élèves de terminale, en lycées général et technologique, et j'avais depuis peu en charge des tâches de coordination sur du post bac puisque'on venait d'ouvrir un BTS (brevet de technicien supérieur) design de produit. J'ai eu pendant un tout petit temps une mission de ce qu'on appelle « chef de travaux », et j'avais pour fonction d'être coordinateur technique. Ce qui a été ma motivation première, ça a été le fait d'être vice président de jury d'examens, et d'avoir une vision autre que celle de l'enseignant qui reste dans sa classe, ou qui évalue, ou qui est examinateur. J'avais là un rôle d'avantage de supervision et de coordination, et c'est ça qui a été un peu déclencheur, parce que du coup on passe de la relation prof-élève à la relation prof-prof, et ça c'est très bien passé.

Ma connaissance de la discipline s'est faite en marchant, et la théorisation de mes connaissances s'est faite très progressivement, par la programmation des échéances de concours, dans la présentation des diplômes, etc... Mais il me

reste beaucoup à apprendre puisque les arts appliqués sont un domaine où la connaissance évolue chaque jour.

Sur le site de l'éducation nationale, les inspecteurs sont décrits comme des personnes devant « mettre en œuvre la politique éducative dans les classes et les établissements ». Cette politique éducative, elle est décidée par qui, et comment ? A quoi correspond-elle aujourd'hui dans les écoles que vous suivez ?

En effet, cette phrase résume assez bien l'organisation du système éducatif en France, c'est à dire un système un peu pyramidal et hiérarchisé. Il y a une grande coordination par délégation de ces missions ministérielle. Les recteurs ont pour fonction de « décliner » l'orientation ministérielle du gouvernement, et en fonction des moyens qui leur sont donnés, de faire appliquer les grandes lignes du ministère sur l'enseignement du premier et second degré, ou de l'enseignement supérieur. Le recteur a pour mission, et son titre le dit bien, il est « recteur et chancelier des universités », de coordonner les moyens humains et matériels de cette mission à tous les niveaux de l'école, de la maternelle à l'université. Paris est assez particulier, puisqu'il s'agit d'une conurbation d'arrondissements avec des secteurs qui ont des orientations locales quelques fois contradictoires avec la politique académique. Là on a parlé de politique éducative ministérielle ; la politique académique est l'apanage du recteur, et le recteur demande à ses corps d'inspection d'accompagner sa mise en œuvre.

Il y a eu, à un moment donné, une mise à l'écart partielle des corps d'inspection dans leur mission pédagogique : on nous a demandé, il y a un peu plus de 4 ans, d'être uniquement dans la mission d'accompagnement de la mise en œuvre, et non plus dans l'impulsion ou le diagnostique. Et ça c'est un peu difficile parce qu'on s'est retrouvé comme des « assistants de ». La part d'autonomie du projet pédagogique dans ces cas là est très relative : on nous demande d'appliquer les choses. C'est à dire que la liberté pédagogique que j'avais quand j'étais professeur, je l'ai perdue en tant qu'inspecteur quand nous avons reçu ces recommandations là. En même temps, je suis loyal, je suis un fonctionnaire de l'Etat, et j'applique, parce que je dois appliquer. J'ai d'un côté le devoir de faire fonctionner un service en application de la réglementation ministérielle et en même temps le devoir de faire remonter, et de diagnostiquer, d'être dans l'analyse permanente des situations problèmes, et de proposer des hypothèses de solution. C'est quelque part un peu une démarche de designer : diagnostiquer, évaluer, et proposer. Et aussi quelquefois remettre en question la question qui est posée,

parce que le postulat de l'analyse peut être mal posé. Nos missions, c'est à dire ce qui relève de la politique éducative que vous évoquiez, se trouvent du coup un peu démultipliées. Et en même temps nous avons une grande liberté de manoeuvre, c'est à dire que nous décidons nous même de nos moyens d'action.

En fait, la politique pédagogique d'une école en particulier, elle se décide à l'échelle de l'école ?

Elle se décide à l'échelle de l'école et elle est effectivement plutôt à faire en bonne entente avec les corps d'inspection. Il y a une collaboration attendue à la fois de la part du recteur, et des enseignants, en haut et en bas, entre la direction d'un établissement et l'inspection pédagogique. Une collaboration au profit des étudiants en formation.

On ne parle pas de « programmes » aujourd'hui, on parle de « référentiels », ce qui prouve bien que la matière de l'enseignement ne sert que de référence, et que les profs ont une liberté sur la manière dont traiter les sujets. Les orientations ministérielles sont tellement globales, que chaque école peut en fait y lire un peu ce qu'elle veut, et faire appliquer la politique pédagogique de son choix.

Quelle est la particularité de l'inspection en Arts Appliqués ? Sur quoi vous pouvez dire « pour moi, c'est un très bon prof ? » Est ce qu'il doit transmettre un savoir, un savoir-faire puisqu'on est en arts appliqués, et quelle différence y a t-il entre les deux ? »

C'est plus que ça. Si on ne voit l'enseignement que par l'entrée « transmission » on ne voit qu'une partie. Dès qu'on parle de pédagogie, il faut parler de manière plus globale sur la manière de transmettre, les conditions de cette transmission, et les conditions itératives entre le professeur et ses élèves. Entre le groupe classe et le « maître », maître en terme de maîtrise professionnelle. Et puis ce sont des étudiants, et non pas des élèves de collèges, donc il y a un degré de connaissance ou de maîtrise scientifique, au sens global du terme qui est attendu, et en même temps une très forte prise en compte de l'autonomie de l'étudiant. S'il faut être très exigeant en matière de méthodologie avec les étudiants juste sortis du bac, il faut savoir laisser à ceux plus avancés dans le cursus un espace de liberté plus grand. Dans ces deux situations là, qui sont très différentes, le savoir ou le savoir-faire comme vous dites, passent par le savoir-être. S'il n'y a pas d'attention portée au savoir être, il n'y aura pas de transmission. Etre un bon prof, ce n'est pas uniquement savoir transmettre des connaissances, c'est

aussi comment ? Et avec qui ? Appréhender le public, c'est essentiel. On ne dit pas la même chose, même si « the medium is the message » à un jeune qui débute dans la discipline des arts appliqués, et à quelqu'un qui a déjà fait un parcours, et qui a une relation avec le savoir complètement différente. Par contre il faut veiller à ce que cet appétit de savoir soit maintenu, à ce que cet éveil, cette curiosité et cette envie d'apprendre soit toujours présents à la fin du cursus, car si ça n'est pas présent à la fin du cursus, ça ne le sera plus du tout après, on le sait très bien. Cette capacité à conduire un élève, quelque soit son niveau d'étude, vers une condition meilleure de l'apprendre est essentiel. Dans les arts appliqués, cela suppose être dans la veille culturelle permanente, et dans la veille technique permanente. La particularité des arts appliqués est peut être que le rôle du prof est de donner des clefs, sans dire aux étudiants « faites comme moi ». Si les gestes doivent être appris et maîtrisés, ils doivent aussi être compris par l'élève pour à un moment donné l'emmener vers autre chose : c'est sûrement là que naît cette part de créativité et d'innovation qui font qu'aujourd'hui le design, les arts appliqués, et les métiers d'arts sont dans des domaines de pointe en terme de recherche : mettre en avant la démarche de créativité suppose qu'on ait aussi tous les outils pour le faire.

Oui, pour ne pas faire QUE des techniciens ?

Exactement. Quand on dit BTS en arts appliqués ça n'a rien à voir avec un BTS industriel, ce ne sont pas des élèves qui sont sur des machines, qui ont des procédures à appliquer... Enfin si, certes ils ont des procédures à appliquer, mais elles sont faites de divergences, de créativité, de recherche permanente, et ça, ce n'est pas assez reconnu.

Je ne sais pas exactement comment ça fonctionne, mais il me semble qu'à l'école Boulle, il y a différents ateliers, et si on en choisit un, le bois par exemple, est ce que l'accent n'est pas mis sur la formation d'un technicien du bois plutôt que sur celle d'un penseur ?

Oui oui, bien sûr, et ça c'est un problème de société en France, et même un peu ailleurs aussi. On a dans le passé séparé les cols blancs et les cols bleus : les praticiens de la matière et ceux qui dessinent la forme. Aujourd'hui cette séparation, et même depuis une dizaine d'année a tendance à mélanger, à mixer les plateaux d'expertise, et les Fab-lab. en sont un bon exemple. Si un individu se forme à appréhender la matière du bois, et sa technicité, il y a au bout une visée professionnalisante, formatrice, et d'insertion, puisqu'il faut qu'il devienne ébéniste par exemple. Mais l'école ne lui apprend pas à

être ébéniste, elle lui donne le substrat nécessaire, les gestes techniques, les références historiques : elle nourrit un potentiel.

Vous voulez dire que l'école ne nous forme pas à un métier, mais qu'elle nous forme à être capable d'appréhender un métier ?

Exactement. Elle forme des gens adaptables, qui doivent appréhender des situations quelquefois complexes et très différentes à partir d'une base culturelle et technique commune.

Et cette définition est-elle réelle aujourd'hui, Ou est ce que vous me parlez de ce qui est visé ?

Ca a toujours été la visée de l'école. La réalité est différente suivant les situations et les contextes. Et suivant les niveaux aussi : Un élève en CAP par exemple. Quel est l'élève ? Est ce qu'il sort de troisième classique, d'une troisième de découverte professionnelle, est ce qu'il est déjà dans un parcours lycée, ou est ce que c'est un professionnel qui se reconvertis ? etc ... Il y a plein de situations possibles. Il faut se demander ce que l'élève vient chercher. Si on diagnostique mal les attentes, on se retrouve dans de réelles situations problèmes : l'apprenant est mis en échec par ce mauvais diagnostic. Dans les formations métiers d'arts, beaucoup d'élèves y sont par défaut, et non par envie. En conséquence, il y a un décrochage parce que la motivation ne peut pas être simplement liée à une envie de métier particulier : quand on fait des arts appliqués, on est là pour embrasser un corpus large de disciplines, de matières, de savoirs... Quelqu'un qui vient faire un CAP parce qu'il veut devenir ébéniste doit commencer par une petite porte, alors qu'il aurait peut être mieux fait de faire un parcours plus général, et d'entrer en formation après un bac général par exemple. Si les savoirs faire s'apprennent avec des procédures ; le goût, l'œil, la culture s'éduquent. Le résultat est qu'on a beaucoup de jeunes CAP qui sortent de l'école avec un diplôme d'ébénisterie, mais qui n'ont ni le goût, ni la culture du métier d'ébéniste, et qui donc ne peuvent être que des praticiens, des cols bleus.

Pour rebondir là dessus, il me semble qu'intégrer une formation en ébénisterie à Boule par exemple après le bac, cela se fait uniquement sur examination du dossier scolaire de l'année de première et de celle de terminale. Or quelqu'un qui est en décrochage scolaire pour reprendre votre terme, ne sera jamais pris dans cette formation, alors qu'il a sûrement de très grandes capacités pour faire un bon ébéniste.

C'est vrai.

Donc... Il passe par la petite porte.

Tout a fait, et on lui demande de faire ses preuves en passant par une formation de la « petite porte ». Les classes de mise à niveau en arts appliqués (MANAA) ont eu cette mission à un moment donné, de palier à ce problème là, et l'école Boulle a mis en place une formation en métiers d'arts totalement inédite : il s'agit de repérer des envies, des motivations, et malgré les difficultés scolaires, de former les étudiants à un métier. C'est un peu paradoxal, puisque j'ai dit tout à l'heure que l'école n'avait pas vocation à former pour un métier, mais bien à former à la capacité d'appréhender un métier. Aujourd'hui c'est au niveau 4, c'est à dire CAP/bac professionnel que l'on atteint un niveau de technicité qui peut être immédiatement « rentable ».

Dans les arts appliqués on a un vrai souci, parce que l'enseignement qui s'appelle « enseignement artistique » en bac pro, est à peu près équivalent à ce que l'on propose en arts plastiques en collège... Là où les bac pro deviennent intéressants, c'est lorsqu'ils s'appellent « artisanat » ou « métiers d'arts », et qu'il y a une vraie conjonction de l'enseignement artistique avec la préparation au métier. On parle alors « d'arts appliqués au métier. »

Vous parliez tout à l'heure des plateaux techniques, le plateau technique bois par exemple, a été conçu pour différents niveaux de formations, ce qui ne l'empêche pas, bien au contraire, d'être ouvert, d'être un endroit sur lequel on mixe les compétences, on mixe les niveaux, on fait du tutorat entre un étudiant qui est en DMA (diplôme des métiers d'arts) Post bac et un étudiant en CAP, ou BMA (brevet des métiers d'arts). Les projets sont communs, et c'est un excellent moyen pour que ceux qui sont entrés après un bac général apprennent à ceux passés par la « petite porte » dont on parlait tout à l'heure, et vice versa.

C'est comme cela que fonctionne l'ENSCI aussi.

Exactement, et les écoles d'arts ont été pionnières dans ce cadre là. En gros ce sont des laboratoires. Des laboratoires pratiques qui soulèvent des enjeux de collaboration. On est plus sous le modèle « Tayloriste » de la séparation des tâches. Il n'y a plus ceux qui dessinent, ceux qui font, ceux qui pensent, c'est beaucoup plus mélangé aujourd'hui, même s'il reste dans les mentalités de la société civile cette séparation là.

Peut être pouvez-vous réagir sur cet extrait d'une interview de François Taddéi, qui est un chercheur en biologie. L'interview s'appelle « les élèves doivent contribuer à produire des connaissances ».

Journaliste : « Un des exemples que vous employez, c'est le Danemark. Au Danemark, les étudiants ont le droit non seulement d'avoir leur livre, mais aussi d'avoir un accès internet en class, et pendant les examens, parce qu'ils sont notés non pas sur leur capacité à réécrire ce qu'ils ont appris par cœur, mais sur le fait d'arriver à identifier ou ils vont pouvoir trouver l'information. C'est une hérésie pour le système éducatif français non ?

F.T. : Disons que les Danois on fait un constat très simple : le seul jour où les élèves n'avaient pas accès à internet, c'était le jour de l'examen. Or, pourquoi on prépare les élèves ? Est-ce qu'on les prépare pour passer des examens, ou, est-ce qu'on les prépare pour vivre dans un monde ouvert dans lequel internet est accessible tout le temps ? Ils se sont donc dit qu'il fallait les sélectionner sur leur capacité à apprendre, y compris à apprendre avec internet, et pas contre internet, ou sans internet. Simplement on ne pose pas les mêmes questions : on ne pose pas « que s'est-il passé en 1515 ? », mais « Si vous étiez en 1515, qu'auriez-vous fait ? » ce qui les oblige à être créatifs, à comprendre ce qu'il s'est passé en 1515 et à s'approprier les contenus, et à se positionner. C'est ça qui est intéressant, c'est qu'on forme aussi des citoyens qui sont actifs.

Journaliste : Donc ce que vous expliquez c'est qu'il est très important d'avoir en face de soi des élèves et des étudiants qui sont des acteurs et non pas des spectateurs ?

F.T. : ils doivent être effectivement pas spectateurs, mais au moins acteurs, et même auteurs. Ils doivent eux même contribuer à produire des connaissances. »

Je suis complètement d'accord. Mais je nuancerai : pour se positionner en terme pro-actif face à des références comme celle qu'il donne, il faut un minimum le contextualiser et le situer, sinon ça n'a pas de sens... Il y a les deux, on ne peut pas décérébrer le geste du sens produit. Si on veut que les étudiants soient pro-actifs de leur propre savoir, il faut effectivement les faire participer, c'est à peu près à chaque fois les conclusions que je donne dans mes rapports d'inspection. Les profs ne s'appuient pas assez sur le savoir de l'apprenant, alors que le contenu des cours devrait être adapté à ce savoir là. Les petites fiches « Proustiennes » que l'on fait remplir en début d'année, en réalité elles ne servent presque jamais à élaborer les cours en fonction de ce qu'ont écrit les élèves. Donc on ne pose pas de diagnostic.

Oui, mais peut être parce qu'un prof qui doit répondre à un programme précis, avec un certains nombres de données à faire intégrer à la classe, ne

peut pas se dire qu'il va élaborer ses cours en faisant attention à ce que les uns savent, et à ce que les autres ne savent pas ? Nous avons commencé cet entretien, et vous avez tout de suite parlé de pyramide, et je m'étais dit qu'il faudrait revenir dessus, sur ce terme et cette répartition des tâches et des savoirs. Peut être que plus globalement, c'est l'idée de cette construction verticale qu'il faut remettre en cause ?

C'est sur qu'il faut le reconsidérer dans sa stratification. Ce qui est sur, pour l'avoir constaté et vécu, c'est qu'un élève s'ennui à partir du moment où il n'est pas actif dans la situation de cours. Il y a au sein d'une même classe deux type d'ennui : l'ennui par désintérêt, et l'ennui par manque de contenu. Dans les deux cas, on s'ennui parce qu'on ne participe pas, on apporte pas. En arts appliqués il y a plusieurs types de cours : les cours de type « culture », et les cours « techniques ». Chaque cours a des supports différents, l'un est plutôt magistral, quand l'autre est porté sur les procédures d'apprentissages des formes qui donneront naissances à une compétence métier. Si les deux ne sont pas conjugués, et qu'on laisse à l'élève la responsabilité d'établir la connexion, on va à l'échec. C'est le rôle du corps pédagogique, des enseignants dans leurs entiers, de programmer le contenu de formation : ils doivent faire acquérir tant de compétences, les faire maîtriser, les vérifier, les valider, comment y arrivent-ils ? Il mettent en place une sorte de planning progressif de formation adapté aux élèves, ce qui sous entend qu'ils connaissent très bien les élèves, qu'ils savent d'où ils viennent et ce qu'ils ont fait avant : qu'ils prennent en compte leur savoir précédent afin de mieux leur faire acquérir ce qu'ils n'ont pas. L'éducation nationale oublie parfois que les élèves qui lui sont confié dans le supérieur ont déjà un bagage de connaissances, et les programmes sont pensés en dehors de ces connaissances là, ce qui pose parfois un réel problème d'adaptabilité. On s'attache trop à la description analytique de procédures alors qu'on ne prend pas l'entité globale des enjeux de ces procédures. A la charge, et à la décharge de certains professeurs : ils ne sont pas formés pour cela.

C'est un pendant à ma question : comment sont formés les professeurs ?

Comme moi j'ai été formé, ou déformé.

La plupart dans les masters MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) ne sont plus, mais perdurent en creux dans les ÉSPÉ (Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation). Pour moi c'est une véritable usine à gaz, et pour la plupart des inspecteurs d'ailleurs. On est officiellement

associés à ces formations, sans l'être vraiment : on ne participe pas à la construction des parcours de formation, à la validation d'une certaine forme de certification des connaissances... Le régime universitaire reste quand même en grande partie, pour certaines composantes pratiques, assez archaïque dans sa façon de faire. Et je reviens sur la façon de faire : je ne dis pas que les contenus ne sont pas valides, mais les modalités du système universitaire me paraissent en décalage avec les attentes sur le terrain des futurs maîtres. De plus en plus il y a la culture de l'élève et la culture du professeur : si elles ne se rencontrent pas à un moment donné, ça ne marche pas. Il faut que le maître fasse peut être disparaître la discipline à un moment donné pour entrer dans la culture des élèves, et je crois qu'il ne faut pas s'offusquer de cela. Si le prof arrive avec sa discipline, et s'en pense le propriétaire absolu, il se trompe de positionnement. En arts appliqués cela arrive souvent : comme les profs sont aussi souvent des praticiens, ils se placent souvent en situation de posséder la discipline, or il faut multiplier les situations d'expériences pédagogiques, être capable de faire cours dans n'importe quelles conditions, se mettre en situation de risque etc... Ce n'est pas en cloisonnant les disciplines et en étant dans l'ignorance de ce que fait l'autre que l'on forme un citoyen. Dans les arts appliqués, puisque c'est un pluriel, il y a la culture, les humanités, les techniques, les savoirs, les savoirs-faire, les savoirs-être etc...

C'est au professeur de dire que sa connaissance est discutable, et sur cette base de proposer aux élèves de contribuer à un savoir nouveau.

Ce qui innerve, et nourrit la pédagogie, est ce que ça s'apprend ?

Oui, et cela passe beaucoup par la théâtralisation, devant la cellule spectacle qu'est la classe, comme si c'était une microsociété. Beaucoup de sociologues et théoriciens des sciences de l'éducation ont écrit là dessus. Vu de l'extérieur, cela passe par des atours qui sont par exemple la séduction. Les relations inter-personnelles se passent comme cela, sauf que là il s'agit d'un groupe classe, qui a des individus différents, et que pour chaque individu il faut que le message passe. Le travail de la pédagogie il est là, c'est beaucoup de langage, et beaucoup de gestuelle, de formes, de dispositifs particuliers...

Cela pose parfois problème parce que le système éducatif est un système de reproduction de la valeur : si on a été habitué à des cours magistraux pendant lesquels on écoutait et on recopiait, on a tendance à le reproduire. Il faut que cela devienne un système à valeur ajoutée : à quel niveau peut-on ajouter des informations, des données, du savoir ?

C'est votre rôle de souligner ça ?

Oui, mais le problème des inspecteurs en A.A. c'est que nous ne sommes pas assez nombreux, pas assez présents aux côtés des professeurs pour veiller à ce qu'ils fassent entrer de la valeur ajoutée à leur cours d'une année sur l'autre.

Nous sommes accaparés par des tâches de bureautiques, comme beaucoup de professions intellectuelles aujourd'hui. C'est pénible, surtout quand on a choisi ce métier pour être dans l'échange avec les profs, les élèves, les chefs d'établissements, etc...

Et puis on se heurte aussi, en tant qu'inspecteurs à différentes visions du métiers d'enseignant : en A.A. par exemple, l'éducation nationale promeut énormément les rencontres avec les entreprises, les professionnels, les partenaires culturels etc... C'est important que les élèves aillent les rencontrer à l'extérieur, mais aussi que tous ces partenaires viennent dans l'école. Et on se heurte parfois à des professeurs qui considèrent qu'ils font un métier du service public, qu'ils sont au service de l'éducation : ils ne veulent pas voir entrer l'entreprise et le mercantilisme au sein leur classe, et ils sont très dogmatiques là dessus. C'est vrai qu'il y a eu quelques dérives, mais si c'est bien conventionné, bien encadré, et que les personnes se rencontrent et s'entendent, il n'y a pas de problème.

C'est peut être normal qu'ils aient peur que l'éducation se déplace vers quelque chose qui relève de la formation, et qui du coup se mettrait à servir l'entreprise avant de servir l'épanouissement personnel, non ?

Dans les grands établissements comme les grands établissements parisiens, il y a beaucoup de professionnels contractuels. A l'ENSAAMA Olivier de Serre, il y a par exemple 127 enseignants titulaires toutes disciplines confondues, et 93 en Arts Appliqués. Sur ces 93, 70 sont effectivement titulaires, les 23 autres sont des vacataires et des professionnels qui viennent faire des interventions ponctuelles ou récurrentes, et qui n'ont donc pas à endosser cette dimension éducative et pédagogique.

2/ Dominique Doulain

PROFESSEUR TITULAIRE À L'ENSAAMA OLIVIER DE SERRES DEPUIS 30 ANS, RESPONSABLE DU DSAA PUIS DES MANAA. ENTRETIEN RÉALISÉ APRÈS 2 JOURS EN IMMERSION DANS LA CLASSE, LORS D'UN MODULE SUR LA LUMIÈRE. LE 29 AVRIL 2014.

Dominique Doulain avant d'être prof à Olivier de Serres vous avez été prof à l'UTC (université technologique) de Compiègne, pourquoi avoir commencé votre vie d'enseignant par là ?

J'ai commencé par là parce que j'ai une formation d'ingénieur à la base. Je suis entré en tant que designer dans une grande agence à Paris qui s'appelait « ENFI Design » et dans ce cadre là, je rejoignais les préoccupations de l'UTC qui souhaitait créer un lien entre designers et ingénieurs. Ils voulaient former des « ingénieurs designers » pour pouvoir communiquer avec des designers. J'avais donc la double casquette de l'ingénieur et du designer, et c'est pour cela que j'ai commencé à donner des cours là bas avec la responsable de cette filière : Danièle Quarante.

Donc ils ont cherché à faire des ingénieurs sensibilisés à la question du design, est ce que l'inverse est imaginable ?

L'ingénieur n'est pas à même d'avoir une approche plastique alors que le designer peut avoir une approche plastique. Donc le fait d'avoir des gens qui suivent une formation d'ingénieur tout en pouvant parler à des plasticiens, c'était un peu l'objectif de l'UTC : former des gens pour servir de lien entre l'espace créatif et l'espace technique. Est-ce qu'on peut d'une plateforme artistique devenir un technicien ? Il y a un certain nombre de designers qui deviennent spécialisés dans un domaine, et qui rentrent donc dans l'espace technique. Ils deviennent de très bons techniciens tout en possédant une approche plastique, mais c'est bien plus rare. Pas parce que le chemin de l'artistique à la technique est moins évident, mais parce qu'il est moins mis en valeur.

Vous aviez effectivement la casquette idéale pour enseigner à la fois le design et les sciences de l'ingénierie, mais pourquoi avoir fait le choix de l'enseignement ?

Je n'ai pas vraiment cherché à enseigner, on est un peu venu me chercher au départ. Danièle Quarante que j'avais rencontré à IUFDI (Union Française des Designers Industriels) savait que j'avais ce cursus, et elle m'a proposé

d'intervenir à l'UTC d'abord sous forme de conférences, puis de petits modules de cours etc...

Comment se positionne-t-on face à l'enseignement quand on a pas du tout été formé pour cela, comme vous ?

Lorsqu'un professionnel enseigne, je pense qu'il doit se nourrir de la compréhension de son domaine et de sa pratique dans le cadre de son métier. Quand on est assez habitué à un domaine, on récupère une méthode de travail que l'on peut transmettre. J'ai trouvé dans la façon dont j'avais de parler de mon travail une certaine acuité à l'écoute, essentielle à la pédagogie. Ce qui ne m'empêche pas de préparer mes cours à chaque fois : je travaille à partir de situations réelles, de mes propres expériences professionnelles.

Mais vous ne pouvez pas enseigner le même genre de choses ni avec la même méthode à l'UTC et en Manaa ?

Non bien sûr. J'ai postulé à Olivier de Serres parce que j'ai travaillé avec quelques étudiants qui en venaient chez « ENFI design », et je les avais trouvés assez bons. J'ai donc fait une candidature spontanée, en leur expliquant que j'étais porteur d'une méthode de résolution des problèmes de design, et que j'aimerais la partager avec des étudiants en arts appliqués. J'ai été embauché, et j'ai d'abord travaillé pour le Diplôme Supérieur d'Arts Appliqués (DSAA), puis après pour les MANAA, ce qui était intéressant puisque j'ai dû chercher des méthodes pour que mon enseignement qui était niveau master s'adapte à des étudiants justes post bac. Entre temps j'ai aussi monté cet atelier lumière transversal (tous niveaux), puisque la lumière s'était beaucoup accrochée à mon travail de plasticien.

Vous parlez d'une « méthode de résolution des problèmes de design », quelle est cette recette ?

Il y a plusieurs méthodes de résolution des problèmes de design, mais disons qu'il y a quand même une certaine logique à respecter pour essayer de faire le tour du problème dans la résolution d'un problème de design. Il y a deux approches : une approche méthodique, qui investit tous les domaines qui sont en rapport avec cet objet de design, et une approche intuitive, plastique, artistique qui fait l'objet de beaucoup de liberté. On doit mener en parallèle une étude structurée et une étude libre, et ce qu'on a trouvé avec l'étude libre peut de temps en temps venir alimenter l'étude structurée, mais celle-ci est essentielle. Il faut pouvoir donner à la fois des qualités pour l'homme

sensible, l'homme humain, et résoudre des problèmes techniques, c'est là le travail du design.

Vous transmettez donc cette méthode et cette vision, mais à quel point êtes vous responsable du contenu des cours que vous faites dans les écoles du ministère de l'éducation nationale ?

On a des référentiels qui nous sont donnés par des inspecteurs qui les pensent et les conçoivent... Moi j'ai souhaité avoir de la liberté pour approcher ce référentiel d'une façon personnalisée : je ne peux pas rentrer dans un référentiel de facto ayant une expérience professionnelle. C'est un peu le problème de l'éducation nationale : bien sûr que les profs sans pratique professionnelle à côté ont besoin de ces référentiels, mais les profs qui ont une pratique comme moi ne sont que très moyennement intéressés par ces référentiels : en effet leur pratique leur apporte bien plus que ces programmes. Je mène une carrière de professionnel à côté de mon enseignement et c'est elle qui vivifie en permanence mon enseignement. L'enseignement que je fais maintenant n'est surtout pas le même que celui que je donnais il y a dix ans... il a évolué à côté, en parallèle de ma pratique professionnelle, et de l'évolution du statut du design : il ne faut pas oublier que le design est avant tout contextuel : on ne peut pas garder les référentiels 5 ou 6 ans, parce qu'en 5 ou 6 ans le design change. L'autre problème de ces référentiels est qu'ils ne sont pas facilement adaptables et assez autoritaires, par exemple ils ne prennent absolument pas en compte la classe que l'on a en face. Ils prennent en compte un niveau (bac+1, bac+2, bac+3 etc...) mais en aucun cas une alchimie de classe. Je pense que les référentiels peuvent continuer à exister, mais qu'il est indispensable que chaque structure puisse s'authentifier à partir de démarches singulières. Il faut arrêter de mettre tout le monde sous le même référentiel, et d'essayer d'uniformiser tout.

Il y a peut être effectivement une logique d'uniformisation, mais en même temps je trouve que les écoles la contourne assez bien, par exemple en embauchant des profs professionnels qui apportent la singularité de leur pratique, non ?

Oui c'est vrai. Il y a beau avoir cette volonté de l'éducation nationale de ne mettre que des profs (non professionnels), ce sont des arts appliqués, et les arts appliqués s'enseignent par ceux qui les appliquent. Les meilleurs enseignants de la pratique sont logiquement des praticiens. Les bons praticiens ne sont pas forcément de bons pédagogues comme l'entend l'éducation nationale, mais en même temps les étudiants sont adaptables, et

la pédagogie peut peut-être s'assouplir. Les enseignants ont quand même de quoi faire des enseignements globaux, appliqués et adaptés. Laisser à chaque structure de l'indépendance c'est authentifier des démarches et une politique d'enseignement.

La logique d'uniformisation vient aussi peut être du mode de recrutement en manaa, qui se fait uniquement sur examen des bulletins scolaires ?

Oui c'est un problème énorme. Il y a 10 ans, l'entrée en manaa se faisait sur entretien ce qui nous permettait de récupérer les étudiants qui nous semblaient les plus pertinents, mais cette méthode a été déclarée trop onéreuse par l'éducation nationale. L'autre moyen proposé pour faire des économies a été APB (Admission Post Bac) qui est un mode de recrutement basé sur les bulletins de première et de terminale et une lettre de motivation. En réalité cette politique de recrutement favorise largement les filles qui sont souvent plus mûres à cet âge là, mais est complètement inadaptée parce qu'on passe à côté de profils qui seraient excellents chez nous, mais comme intellectuellement ils sont un peu en dessous on ne les regarde même pas. Cela me rend très mal à l'aise...

Je ne dirais pas « intellectuellement en dessous », mais « scolairement en dessous », ce qui est quand même très différent.

Oui c'est vrai, d'ailleurs la manaa sert juste de rouleau compresseur pour faire émerger chez les étudiants des choses sensibles qu'ils puissent exprimer. Certains étudiants saisissent les choses sensibles d'une façon intelligente, qui savent se placer et prendre une position juste en terme de design, mais ne sont pas excellents scolairement : et pourtant on ne regarde même pas leur dossier. Le mode de recrutement actuel ne nous donne pas les moyens de récupérer ces sensibilités là, qui se construisent un peu en marge d'un système établi. C'est un mode de sélection qui n'est pas juste, dans le sens où il n'est pas ajusté à nos formations. C'est du gâchis.

Que penseriez vous d'une école d'arts appliqués dont l'organigramme ne serait pas pensé en fonction de métiers, mais en fonction des différents types d'intelligence qu'il existe ? Une école qui ne penserait plus en terme de métier, mais en terme de développement des compétences de chacun, et que se croisent dans cette école non plus seulement des intelligences langagières et mathématiques, mais aussi des intelligences liées au corps, à l'espace, à la musique etc...

Oui c'est tout à fait juste et très intéressant comme positionnement. Pour valider ce type de propos j'ai un exemple : l'atelier lumière que j'ai mis en place a assez rapidement débouché sur l'idée de faire des spectacles lumières et de la mise en scène. Il y a donc maintenant 4 ans, j'avais mis une petite annonce dans l'école « recherche 3 ou 4 danseurs pour faire une petite expérience lumière et danse. » et j'ai eu 15 étudiants volontaires, dont tous avaient pratiqué la danse à assez haut niveau et avaient arrêté à leur entrée à l'école. Et tout d'un coup, ils se sont rendus compte qu'au sein de l'école, ils pouvaient juxtaposer leurs compétences, et le spectacle a très bien marché. Cela permet aux étudiants de valider plusieurs options de leur approche plastique, ce qui est très important pour leur pratique professionnelle : ils ne sont plus monovalent. Sauf que cette approche là est typiquement le genre d'approches qui est bloqué par les référentiels : le design n'est pas statique, il ne peut pas être cadré de cette manière là, il est particulier et dépend d'une multitude de facteurs. Ce qui me semble très intéressant dans votre proposition c'est de montrer cette qualité plurielle du design : celui qu'on fait aux Etats unis et celui qu'on fait en Europe est un peu différent, celui qu'on fait en France et au Danemark est un peu différent, et même celui qu'on fait à Strasbourg et celui qu'on fait à Marseille est différent. C'est ces différences là qui qualifient le design dans une actualité très régionale. Le référentiel est quelque chose qui authentifie brutalement une façon de faire, et un corpus d'enseignement qui doivent régler les problèmes du design. L'uniformisation est très dangereuse pour le design.

Quelles sont les qualités indispensables à un prof d'arts appliqués selon vous ?

Pour moi l'atelier lumière est la chose la plus marquante de ma vie d'enseignant, car il m'a fait comprendre que je ne pouvais pas être au sommet, et à la compétence maximale de ma pédagogie si je n'étais pas indépendant de la structure. Faire cet atelier m'a rendu indépendant de la structure, c'est peut être d'ailleurs pour cela que la structure n'a jamais vraiment validé mon propos en ne m'incluant pas dans les référentiels, mais cette indépendance m'a permis de générer un cours sur l'aspect plastique de la lumière, ce qui n'existe pas dans les formations d'ingénieurs, mais aussi et surtout m'a permis de créer un relationnel spécifiques avec mes étudiants : ils viennent ici non pas pour suivre des cours, mais pour avoir une pratique de la lumière. C'est très gratifiant. Je n'ai pas besoin de créer cette distance qui me permet d'être identifié comme professeur. J'aime bien avoir un propos qui séduit les gens et qui interpelle les gens. La qualité de ce propos c'est d'être une matière assez souple pour que chacun y retrouve des intérêts qu'il va

agencer à sa façon, c'est à dire que mon enseignement demande à l'étudiant de créer de façon inductive une espèce de maillage qui va lui permettre de s'assimiler à la matière sans en reprendre l'autorité. Ca me paraît essentiel de les laisser mijoter pour qu'ils construisent leur propre champ de connaissance. La logique déductive utilisée dans le scolaire traditionnel est stérilisante dans une école de création.

3/ Joel Paubel

DIRECTEUR DU MASTER MÉDIATIONS CULTURELLES À L'UNIVERSITÉ DE CERGY, ET CHARGÉ DE LA CULTURE À L'ÉSPÉ. ANCIEN DIRECTEUR ADJOINT DE L'IUFM DE VERSAILLES. LE 10 AVRIL 2014.

Merci beaucoup Joel Paubel d'avoir accepté mon invitation à discuter d'enseignement et de pédagogie. Vous êtes actuellement directeur du master médiations culturelles à l'université de Cergy, et chargé de la culture à l'ÉSPÉ. Vous avez été directeur adjoint de l'IUFM de Versailles. Vous avez commencé, avant d'être chargé du master de médiation culturelle, par enseigner à l'école Boulle, puis à Estienne. Voilà pour votre parcours, vous désirez y ajouter quelque chose ?

Non, c'est tout juste. J'ai fait une prépa, puis une formation à l'ENS de Cachan pour être professeur d'arts appliqués, donc après mon agrégation, j'ai enseigné les arts appliqués dans ces écoles d'arts appliqués là, et puis j'en suis parti assez vite.

Pourquoi en être parti ?

Parce qu'à l'époque, on proposait aux profs d'arts appliqués des postes trop « technos », très orientés technique, et cela ne me convenait pas.

Trop « technique », c'est à dire ?

Quelque chose qui n'a pas grand chose à voir en dehors d'un savoir faire très particulier, je me suis occupée de plasturgie, de sérigraphie, mais j'en avais marre d'attendre un poste créatif, donc je suis parti. Je suis resté fidèle à l'éducation nationale, mais j'avais envie de faire de la pédagogie générale, donc je me suis inscrit à l'école normale. J'ai donc eu en charge des professeurs des écoles, des professeurs de collège/lycée, j'ai donné des cours d'Art pour des professeurs de philosophie, de SVT. Puis je suis entré à l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) de Versailles car il y avait à l'époque une formation pour les profs d'arts appliqués, et j'avais très envie de recommencer par là, en restant dans la pédagogie.

Mais à vous entendre, j'ai l'impression que c'est cloisonné. C'est à dire d'un côté des praticiens et de l'autre des penseurs de la pédagogie ?

Oui mais ceci dit, je pense que ça a beaucoup changé. Ce que j'aime beaucoup aujourd'hui dans les écoles de l'éducation nationale c'est qu'on essaye de décroisonner pour reprendre votre terme, les murs qui ont été érigés

entre les différentes disciplines, et notamment par le biais de workshops pluri-disciplines. On peut aménager des « espaces communs » aujourd'hui, et c'était beaucoup moins le cas quand j'ai commencé dans les années 1980.

Je suis convaincu que la transversalité et la pluridisciplinarité sont une grande force, et les écoles y gagnent à avoir compris cela.

Pourquoi à un moment de votre carrière cela vous a-t-il paru important de prendre des responsabilités pédagogiques ? Je pense particulièrement à l'IUFM, ou vous formiez des formateurs ?

Je me suis orienté vers les arts appliqués par goût, mais je me suis vite rendu compte qu'en fait ce que j'aimais dans mon métier, c'était l'aspect transmission/pédagogie, peu importe les contenus.

Vous voulez dire que ce que vous transmettez est moins important que la manière dont vous le transmettez ?

Oui exactement, d'ailleurs j'ai participé à l'élaboration de manuels de maths, alors que ce n'est pas du tout mon domaine.

Dans la formation à l'ÉSPÉ dans laquelle je m'occupe du cours « culture design » pour les futurs professeurs d'Arts Appliqués, l'épreuve d'admissibilité est composée d'une épreuve de synthèse pratique avec un projet à développer, et d'une épreuve de culture design. Ce que j'aime bien avec cette formation, c'est que quand j'ai cours avec eux, on est vraiment dans l'interdisciplinarité, et la transversalité parce que je leur demande d'être très au fait de ce qu'il se fait dans le design, mais pas seulement. D'ailleurs je trouve, mais c'est une idée très personnelle, que l'avenir du design se trouve dans ce que l'on appelle aujourd'hui le « design thinking », le « design de services » car c'est un type de design très relationnel, et donc par définition, un design qui s'intéresse aux autres, et dont la richesse est donc forcément multiple et multipliée.

Quelle qualité faut-il avoir selon vous pour être un bon formateur ? En général, puis peut-être plus particulièrement en arts appliqués ?

C'est une question difficile, je ne peux même pas vous dire si je suis moi-même un bon formateur. J'ai souvenir qu'à l'ENS de Cachan, je me suis senti un peu perdu face à une pédagogie très Deleuzienne, très rhizomique, et je regrette de n'avoir pas eu des fois des cours un peu plus « académiques ». J'ai l'impression que mes étudiants attendent cela parfois, mais je me sens tout à fait incapable de venir en cours pour faire des interventions rapides et

efficaces, et délivrer mon savoir. J'aimerais beaucoup savoir le faire, mais je ne sais pas, alors je fais patienter les étudiants, je pense que c'est un bon moyen pour faire germer quelque chose en eux, et quelque chose qui sera légèrement différent en fonction de chacun, puisque chacun s'approprie l'attente de manière différente en fonction de ce qu'il a vécu avant.

Oui, mais vous placer en « professeur académique » comme vous dites, cela vous met dans la situation de livrer un savoir en excluant les données dont on vient de parler : qui avez-vous en face de vous, qu'ont-ils fait avant, quels savoirs ont-ils déjà... etc

Oui, mais je pense que cette position est intéressante dans certaines situations. Il est important d'avoir une relation pratique et théorique. Par exemple : même si l'on est dans un cours théorique de « culture design » j'aime bien mettre en place des choses qui sollicitent tout le monde, et je devrais même dire qui sollicitent chacun dans sa sensibilité. Il m'a fallu quelquefois donner des cours très magistraux, mais je n'aime pas trop ça, parce qu'on ne livre pas un savoir clefs en main : par définition le savoir est personnel. Ça ne marche pas comme ça.

Pourtant beaucoup de professeurs ne fonctionnent que comme cela, non ?

Oui bien sûr! Mais il y a aussi des étudiants qui ne demandent que ça ! J'ai eu récemment des classes de préparation aux concours (de profs), et comme j'avais très peu de séances, je n'ai pas eu le temps de « faire patienter le savoir » comme je le fais d'habitude, donc j'ai fait des cours magistraux. Je suis très peu convaincu de cette méthode : je les voyais écrire des pages et des pages de notes, mais je me demande bien ce qu'ils en font...

Et puis surtout, quel statut cela leur donne-t-il ? Quand on forme un étudiant à une discipline quelle qu'elle soit, c'est un citoyen qu'il faut former. Or un citoyen participe, donne son avis, s'intéresse, pose des questions etc... Les mettre en position de juste recevoir un savoir dont on ne sait pas comment il a été compris et interprété, ce n'est peut être pas la meilleure solution pour former des auteurs de la pédagogie ?

C'est vrai, mais il y a un paradoxe. En enseignement il est essentiel de considérer les personnes que l'on a en face de soi. Or quand on termine un cours très magistral, très académique, très formaté, les étudiants repartent très immédiatement satisfaits. Mais quand je parlais tout à l'heure de laisser du temps, et de faire patienter la connaissance, c'est parce que je sais par expérience qu'il peut se passer quelque chose au bout de X jours,

et les étudiants reviennent vers vous pour vous poser des questions quand l'échéance du concours approche : ils sont inquiets. Les étudiants que j'ai en cours de culture design et avec qui j'ai mis en place un système de cours TD/CM (Travaux dirigés/cours magistral) qui mélange théorie et pratique, et qui font leurs recherches en s'organisant entre eux sortent du cours un peu inquiets, mais je les sens beaucoup plus rassurés sur le long terme, et ils abordent les concours relativement plus sereinement. C'est pour cela que je pense que ma méthode est plus profitable en échéance qu'un cours magistral « classique ». L'apprentissage est moins rassurant, moins encadrant, mais beaucoup plus progressif et donc de meilleure qualité.

Pourquoi croyez vous que certains étudiants sont rassurés par le modèle du cours magistral académique ? Croyez-vous que cela puisse dépendre d'une certaine forme d'intelligence ?

Je pense que ça dépend surtout d'où viennent les étudiants. Par exemple on a beaucoup d'étudiants qui reprennent des études pour devenir professeurs d'arts appliqués mais qui ont déjà un métier de praticien. Or leur formation de base ne les a pas forcément formé à l'ouverture culturelle que l'on attend d'eux en tant que futurs enseignants. Ils doivent se remettre à l'écriture, à la pensée, à la réflexion, qui sont des choses qu'ils avaient complètement mises de côté dans leur activité professionnelle. Il faut les ramener à une effervescence de penser qui se construise en parallèle de leur activité professionnelle, et cette tâche là est compliquée.

Les étudiants, futurs professeurs d'écoles dont je m'occupe à Gennevilliers sont des gens qui sont passés par des L3, voire un M1 pour quelques uns, et c'est une véritable catastrophe parce qu'ils n'ont rien pensé d'artistique depuis leur collège... Ces étudiants là par exemple sont extrêmement rassurés d'avoir des choses à apprendre, et de ressortir d'un cours dans lequel j'ai donné de la matière déjà transformée, ils seraient paniqués d'un cours à la matière brute, parce qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour la transformer. Et quand je leur ai proposé d'aller pendant une de nos séances au centre Pompidou, j'ai compris que ça ne les intéressait pas du tout.

Peut-être que ça ne les intéresse pas parce qu'ils ne jugent pas cela utile. Peut être ont-il l'image d'une classe devant laquelle ils vont devoir livrer des connaissances, et donc cela leur paraît plus important d'assister à un cours magistral dans lequel ils vont récupérer des noms d'artistes et des dates de mouvements artistiques ?

Oui, et c'est exactement le reproche que je fais à l'université, dans le domaine de l'art c'est dramatique. On crée des gens complètement déconnectés du système réel, et des gens qui n'ont rien compris aux enjeux de l'enseignement. Je pense qu'en arts plastiques et en arts appliqués, cela s'explique par une dévalorisation de la matière dès le premier cycle. J'ai travaillé beaucoup à la degesco, (qui appartient à l'éducation nationale) sur un programme qui incorpore en cycle 3 (CE2, CM1, CM2) un travail sur les « arts du quotidien » c'est à dire le design en fait. Il nous semblait essentiel qu'une culture design s'amorce dès le premier degré, car c'est un bon moyen de parler de plein de choses : d'écoute de l'autre, d'environnement, de d'économie, d'art, d'empathie etc... Ce n'est pas pour rien que la dernière biennale du design à St Etienne avait pour thème l'empathie : se mettre à la place de l'autre est un enjeu crucial du design, mais c'est aussi un enjeu sociétal majeur.

Bien sûr ce projet concerne pour l'instant une toute petite structure, mais c'est engageant pour faire la même chose en collège et en lycée, voire même à l'université. Vous parliez tout à l'heure de formes d'intelligence : je crois que c'est un bon moyen de faire émerger des « intelligences sensibles » pour reprendre les termes de Jack Lang.

Le gouvernement socialiste a fait paraître un texte en septembre 2013 qui s'appelle Le parcours de l'éducation artistique et culturelle. C'est un très beau texte, mais évidemment comme il n'y a aucun moyen ça patine un peu. C'est la proposition de l'élaboration d'un parcours culturel de la petite section de maternelle à l'université, c'est faire en sorte qu'un citoyen, un étudiant lambda puisse avoir régulièrement dès la maternelle des relations avec les artistes, de les pratiquer, de travailler en partenariat etc... Ils font de l'éducation artistique et culturelle une priorité nationale. Enfin ils aimeraient, parce qu'on en est loin, mais c'est le but visé je crois. Ça ne veut pas dire que tout le monde fera du domaine de la culture son activité professionnelle, cela veut juste dire que tous les citoyens seront sensibles à ces questions que soulève le design, et qui sont en fait des questions de société. Cela permet également l'ouverture des « pratiques artistiques amateurs ». Il y a d'ailleurs quelqu'un qui est chargé de cette question là au ministère de la culture, cela signifie qu'il y a de plus en plus de chorégraphes, de metteurs en scène qui veulent travailler avec des individus qui ont une aura, une sensibilité, mais dont ce n'est pas le métier. C'est une belle preuve que l'on fait mieux avec les intelligences de tous.

C'est presque une expérience de société je trouve, non ?

Oui, mais c'est ça le design, non ? Travailler en « collectif », plutôt qu'en « agence ».

Oui c'est vrai. Une école de design idéale, pour vous Joel Paubel, quelle serait-elle ?

Je trouve que l'ENSCI (Ecole nationale supérieure de création industrielle) se défend pas mal dans cette idée que le design doit s'effectuer dans l'interdisciplinarité, et d'ailleurs elle se construit sur 2 ministères (Culture et Industrie), ce qui lui permet d'orienter ses projets dans des préoccupations à la fois culturelles et industrielles.

Pour moi le meilleur exemple de réflexion dans le souci de la recherche, mais pas au sens universitaire comme on pourrait l'entendre, c'est la 27^{ème} région. Romain Tevenet, qui est un ami, m'a confié qu'il pensait à inventer le terme de « designer municipal » qui serait un designer très proche des gens. J'aime bien l'esprit 27^{ème} région parce qu'ils expérimentent, et ils font de la recherche par l'expérimentation. L'année dernière, ils ont été extrêmement sollicités par l'Espagne et le Grèce, pays qui étaient alors en grande difficulté, et quand on a plus le choix, on pense aux alternatives.

Donc c'est le design du désespoir pour l'instant...

Oui. Mais il faudrait que ça soit le design de l'espoir. Mais malheureusement je rencontre beaucoup d'étudiants qui veulent devenir des « artistes designers » avec en tête des gens comme Ron Arad, Mathieu Lehanneur etc... Quand on en rencontre deux ou trois dans un groupe, ça va, ça fait partie de la moyenne, mais quand ils sont quinze... on se dit qu'il faut que l'enseignement change un peu, et qu'il se politise d'avantage.

4/ Loic Horellou

**GRAPHISTE ET DESIGNER INDÉPENDANT, ET PROFESSEUR
D'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE EN DESIGN INTERACTIF À LA HAUTE
ÉCOLE DES ARTS DU RHIN, IL A ÉGALEMENT ÉTÉ PROFESSEUR À L'ÉCOLE
DES BEAUX ARTS DE RENNES. LE 01 MAI 2014**

Qu'est ce que c'est que la HEAR ?

La Haute école des arts du Rhin (HEAR) est née en janvier 2011 de la fusion des « Arts déco » - l'École supérieure des arts décoratifs de Strasbourg (ESADS) - de l'École supérieure d'art de Mulhouse (Le Quai) et des enseignements supérieurs de la musique du conservatoire de Strasbourg, en un seul et même établissement d'enseignement supérieur artistique. C'est la première fois que sont regroupées au sein d'un même établissement du ministère de la culture des formations d'arts, d'arts appliqués, et de musique.

C'est étonnant, était-ce une volonté d'amener de l'échange et de la pluridisciplinarité dans les enseignements artistiques ?

Je pense que oui, et c'était très intéressant comme idée... mais à vrai dire cela ne fonctionne pas encore tout à fait bien, en tout cas on ne sait pas encore ou cela va nous mener car se sont des cultures d'enseignement très différentes. Les conservatoires forment des interprètes, et les écoles d'art forment des auteurs, ce qui est très différents. J'ai déjà rencontré des collègues qui ont essayé de travailler avec les musiciens, et cela a été très compliqué parce que les méthodes sont différentes. Il va certainement y avoir des points de convergences à un moment donné, mais pour l'instant, en 3 ans, il n'y a rien eu de très probant. Je perçois que la formation en école d'art se range d'avantage du côté de ce qui peut se faire dans des laboratoires de recherche musicale comme l'IRCAM (Institut de recherche et coordination acoustique/musique), qui utilise le son d'avantage comme un matériau que comme une finalité. On pourrait par exemple imaginer un atelier son porté sur du numérique, de l'informatique ou de l'électronique avec les étudiants du conservatoire et nos étudiants de design multimédia, mais la culture conservatoire est peut être encore un peu trop « conservatrice », en tout cas elle n'a pas encore fait entrer le numérique dans ses champs d'apprentissage. En tous les cas c'est aux enseignants d'essayer de travailler pour trouver des passerelles viables entre les pratiques.

Pourquoi avoir choisi l'enseignement ?

Je ne sais pas si on peut dire que j'ai choisi l'enseignement...J'ai commencé avec des petits volumes horaires, sous forme de workshop, puis de vacation. Mais les vacataires sont sur un siège éjectable, cela permet à l'école de pouvoir faire tourner facilement les intervenants.

Comment avez vous été recruté ? Quelles sont les formes de l'entretien d'embauche ?

Les écoles ouvrent des sessions de concours pour des postes dont elles ont besoin, elles font un «appel à poste». De Rennes où j'enseignais comme vacataire, j'ai postulé pour Strasbourg qui a ouvert un poste d'enseignant en design interactif, sous le statut de contractuel. C'était intéressant pour moi puisque je passais d'un statut dans lequel j'étais corvéable à merci (vacataire), à un statut de l'ordre du CDD (contractuel), pour 3 ans. Ce type de contrat m'intéressait aussi parce que en trois ans, on a plus le temps de construire une approche pédagogique avec les étudiants qu'en venant ponctuellement. J'ai commencé à me sentir réellement enseignant à partir du moment où je voyais mes étudiants assez régulièrement pour construire quelque chose avec eux, je pense que si le statut de vacataire convient très bien pour des intervenants de workshop, il ne peut pas convenir pour un statut d'enseignant, qui est censé suivre les projets.

Pour l'entretien d'embauche, c'est un peu comme les concours pour rentrer dans les écoles en fait... on est sélectionné sur lettres de motivation, et après il y a un entretien avec le directeur de l'école et quelques enseignants et responsables pédagogiques d'environ 1 heure durant lequel il faut montrer ses travaux professionnels, et mettre en avant nos atouts, moi par exemple pour Strasbourg, j'ai montré des projets que j'avais fait avec mes étudiants à Rennes, pour mettre en avant la pédagogie que je dispense...

Quels sont les enjeux de l'enseignement quand ce n'est pas son métier premier ? Pour vous par exemple ?

C'est vrai que c'est une particularité des écoles d'art, par rapport à la fac par exemple, elles ont été structurées de manière à ce que cela soit des professionnels qui enseignent. Historiquement il y a toujours eu cette volonté là de faire venir des gens qui «pratiquent» pour dispenser leur enseignement... Des fois ils sont vraiment très mauvais pédagogues... Le problème c'est que l'évaluation de leurs compétences d'enseignement est très compliquée. J'ai remarqué quand même une chose dans ce genre d'école, c'est que globalement, s'il y a dysfonction quelque part, c'est l'équipe pédagogique complète qui éclate. Individuellement, les enseignants n'ont

pas de «comptes à rendre», donc la seule évaluation qu'ils subissent est une «auto évaluation». Petit à petit, les écoles mettent en place des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants, mais je ne sais pas du tout ce que l'administration va en faire : va-t-on avoir les résultats ? Une synthèse des résultats ? Cela va-t-il faire l'objet d'un rapport ? Je ne sais pas. Après c'est une question d'honnêteté de l'enseignant envers lui même, une question d'investissement... Je sais que c'est très important pour moi à la fin de l'année de faire un bilan de ce qui a marché, et moins bien marché avec mes étudiants, pour ne pas refaire les mêmes erreurs l'année suivante. Rien n'oblige les profs à le faire, et il n'y a pas de programme à suivre, donc il faut avoir l'honnêteté de dire aux élèves qu'on a peut être fait des erreurs, et comprendre pourquoi. La pédagogie c'est le prof qui l'imagine, mais ce sont les élèves qui la construisent.

Est ce que vous en arrivez parfois, notamment à la fin des études, à dépasser cette relation de subordination profs-élèves ?

Je ne le dirais pas comme ça, parce que je ne sais pas si c'est bien de le faire...Par contre, à Strasbourg par exemple, on essaye de mettre en place des temps un peu différents de l'enseignement classique. Le projet est le suivant : on met en place un blog avec les étudiants tous les jeudis soirs, et ce n'est pas obligatoire. Chacun doit écrire des articles (enseignants comme étudiants). Dans ces temps là on dépasse la notion de prof et d'élève, et si par exemple un étudiant trouve qu'un article écrit par un enseignant n'est pas légitime, on en discute, et la parole de chacun vaut la même chose. C'est un temps pendant lequel on lisse un peu les positions, et c'est très agréable, cela permet de faire en sorte que le «groupe» étudiant fonctionne bien, laissant de côté des individualités.

Bibliographie

- **Arendt Hannah**, La crise de la culture, Paris, Gallimard, Folio Essais trad. Française 1972
- **Baudrillard Jean**, Le système des objets, Paris, Gallimard, 1990
- **Best Francine**, pour une pédagogie de l'éveil, Paris, Armand Colin, 1973
- **Boissier Jean Louis**, La relation comme forme : l'interactivité en art, Genève, mamco, 2004
- **Bray Mark, Adamson Bob, Mason Mark** (sous la direction de), Recherche comparative en éducation, Paris, De Boeck supérieur, 2010
- **De la Garanderie Antoine et Cattan Geneviève**, Tous les enfants peuvent réussir, Paris, Centurion, 1988
- **Flamand Brigitte** (sous la direction de), Le design : Essais sur des théories et des pratiques, Paris, IFM/Regard
- **Gardner Howard**, Les intelligences multiples, Paris, Retz, 1993
- **Gauvin Joel**, Facteurs de formes, nouvelles données organisationnelles et nouvelles technologies, Design et nouvelles technologies, Nancy, ed. de l'abbaye des Prémontés, 1999
- **Guidot Raymond**, Design, carrefour des arts, Paris, Flammarion, 2003
- **Herrenschmidt Clarisse**, Les trois écritures :Langue, nombre, code, Paris, NRF Essais, Gallimard, 2009
- **Kant Emmanuel**, Critique de la faculté de juger, Paris, Gallimard (Pléïde, tome 2), 1985
- **Manovich Lev**, The langage of new media, Cambridge, MIT press, 2001
- **Maroger Dominique**, *Les idées pédagogiques de Tolstoi*, Paris, l'Age d'homme, 1990

- **Rabardel Pierre**, Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains, Paris, Armand Colin, 1995
- **Rancière Jacques**, Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, 10/18, 1987
- **Richard Lionel**, Comprendre le Bauhaus, Paris, Infolio Archigraphy Poche, 1985
- **Tortochot Eric**, Pour une didactique de la conception. Les étudiants en design et les formes d'énonciation de la conception, PhD, Aix-Marseille Université, 2012
- **Toulemonde Bernard**, Le système éducatif en France, Cit. Laurent Fajerman Repenser le métier de professeur de Lycée ? Paris, Les Notices, 2012
- **Legendre Renald**, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993
- **Weissberg Jean Louis**, Présences à distance : pourquoi nous ne croyons plus la télévision, Paris, l'Harmattan communication, 1999

Webographie

- <http://www.cafepedagogique.net>
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>
- <http://www.franceinter.fr/>
- <http://www-artweb.univ-paris8.fr/>
- <https://www.univ-paris1.fr/>
- <http://www.ensci.com/>
- <http://www.ensaama.net/>
- <http://www.ecole-boulle.org/>
- <http://www. cole-estienne.fr/formations>
- <http://www.esad-reims.fr/>
- <http://www.hear.fr/>
- <http://www.persee.fr>
- <http://www.lemonde.fr/education/>
- <http://www.education.gouv.fr/>
- <http://www.culturecommunication.gouv.fr/>
- <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
- [http://www.letudiant.fr/etudes/ecoles-specialisees/le-panorama-des-
formations-artistiques/](http://www.letudiant.fr/etudes/ecoles-specialisees/le-panorama-des-
formations-artistiques/)
- <http://www.admission-postbac.fr>